

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2015

Zuzana Maňourová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí (možnosti  
inovativních přístupů)

The Analytic-synthetic Method in its Modified Form (Option of Adopting  
the Innovative Approaches)

Zuzana Maňourová

Vedoucí práce: PhDr. Zdeněk Křivánek, CSc  
prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika (primární pedagogika)

2015

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí (možnosti inovativních přístupů) vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Písku, 30. 4. 2015

.....

podpis

## **Poděkování**

Mé upřímné poděkování patří především PhDr. Křivánkovi, CSc. Chtěla bych poděkovat za veškerou péči a starostlivost, s jakou vedl a „nenásilně“ usměrňoval odbornou i formální stránku disertační práce. Chtěla bych dále poděkovat za veškerý čas, který věnoval tomu, aby stejně citlivě a svobodomyšlně rozvíjel moje poznání. Chtěla bych poděkovat také za trpělivost, s jakou dával mým úvahám a myšlenkám nový směr a rozměr.

Současně děkuji prof. PaedDr. Radce Wildové, CSc. za její velmi lidský a podporující přístup, který ke mně chovala po celou dobu studia, za její odbornou pomoc a oporu v průběhu celého studia, za její důvěru, která pro mě hodně znamenala a za neocenitelné rady, připomínky také při kompletaci disertační práce.

Děkuji PhDr. Idě Viktorová, Ph.D. za možnost průběžně konzultovat k dané problematice. Ráda bych také poděkovala PhDr. Martinovi Chvalovi, Ph.D. za odborné rady a připomínky.

Děkuji Lukášovi, Věrce, Luce a Terezce za pomoc při formálních úpravách disertační práce.

V neposlední řadě patří poděkování mé rodině za obrovskou trpělivost a podporu během celého studia.

## ABSTRAKT

Disertační práce se zaměřuje na přístupy k výuce počátečního čtení a psaní se zaměřením k analyticko-syntetické metodě a k možnostem inovací v rámci této metody. Představuje tak analyticko-syntetickou metodu v modifikovaném pojetí, jež se rekrutovala přímo z pedagogické praxe jako reakce na hledání takových přístupů, které by více reflektovaly nejen individualitu každého žáka, ale které by také více směřovaly k rozvoji funkční gramotnosti. Takto modifikovaná metoda začleňuje postupy vycházející z metod celostních a analytických, které v iniciálním stadiu pracují s rozsáhlejšími řečovými jednotkami a které dávají žákům více prostoru k aktivním činnostem heuristického charakteru (aktivní práce s textem a psaní vlastních textů).

Cíle disertační práce jsou vymezeny v několika rovinách. Sekundární analýza teoretických zdrojů rozkrývá současné trendy ve výuce počátečního čtení a psaní, vymezuje obecné charakteristiky moderní výukové metody a současně pojmenovává diskutabilní místa analyticko-syntetické metody v tradičním pojetí. Akční výzkum pak kontinuálně předkládá informace o aplikaci modifikované formy analyticko-syntetické metody v prostředí tří následných prvních ročníků ZŠ a v závěru vymezuje obecné principy analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí. Efektivita modifikované metody ve vztahu k její tradiční formě byla prověřena také kvantitativně ve dvou pedagogických experimentech u skupiny žáků touto metodou vyučovaných v komparaci se žáky, kteří byli vyučováni tradiční formou metody. Výsledky těchto experimentů prokázaly účinnost modifikované formy analyticko-syntetické metody. Závěry získané ze všech výzkumných šetření jsou ve vzájemné součinnosti prezentovány v závěru disertační práce.

Analyticko-syntetickou metodu v modifikovaném pojetí je možné považovat za v praxi ověřený model, který učitelé mohou přijmout v jeho komplexitě. Současně však je modelem otevřeným, prezentujícím určité principy a východiska, jež mohou učiteli sloužit jako vodítka k vytvoření vlastního systému, ve kterém se bude cítit dobře učitel i jeho žáci.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Inovativní přístupy k výuce počátečního čtení a psaní, analyticko-syntetická metoda v tradičním pojetí, analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí, typologický přístup k výuce počátečního čtení psaní, rozvíjení čtenářské a písarské gramotnosti, práce s klíčovými slovy, volné psaní žáků.

## **ABSTRACT**

The dissertation thesis focuses on approaches to teaching beginning reading and writing with the specifics of the analytic-synthetic method and the possible innovations of this method. It introduces the analytic-synthetic method in a modified form which originated in pedagogical practice as a reaction to search for approaches which would not only reflect the individuality of each pupil but also aim better at the development of functional literacy. This modified method incorporates procedures stemming from holistic and analytic methods which in the initial stages operate with larger speech units and which give the pupils more space for active work of heuristic nature (active work with texts and writing their own texts).

The aims of the dissertation thesis are defined on several levels. Secondary analysis of theoretical sources reveals current trends in teaching early reading and writing, defines general characteristics of a modern teaching method and at the same time it points out questionable aspects of the analytic-synthetic method in its traditional form. Action research then continuously provides information on the application of the modified analytic-synthetic method in the environment of three successive first forms at a primary school and it concludes with the specification of general principles of the modified analytic-synthetic approach. The effectiveness of the modified method in comparison with its traditional form was also verified quantitatively in two pedagogical experiments with a group of students being taught through this method and a group of students being taught through the traditional method. The experiments proved the effectiveness of the modified method. Conclusions drawn from all research are presented cooperatively in the closing part of the dissertation thesis.

The modified analytic-synthetic method can be considered a proven model which can be adopted by teachers in its complexity. At the same time, it is an open model presenting certain principles and foundations which can serve the teacher as guidelines for developing their own system where the teacher and the pupils will both feel comfortable.

**KEYWORDS**

Innovative approaches to teaching beginning reading and writing, analytic-synthetic method in its traditional form, analytic-synthetic method in a modified form, typological approach to teaching beginning reading and writing, developing reading and writing literacy, keyword operations, free writing of pupils.



# Obsah

<b>1 ÚVOD DO ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY .....</b>	<b>12</b>
1.1 Předmluva .....	12
1.2 Současný stav řešení problematiky .....	14
1.3 Cíle disertační práce, vymezení výzkumného problému, formulace základních výzkumných otázek.....	15
1.4 Struktura disertační práce.....	17
<b>2 TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>19</b>
2.1 Gramotnost, sociální a kulturní podmíněnost gramotnosti, modely gramotnosti a různé pohledy na vymezování obsahu pojmu .....	19
2.1.1 Čtenářská gramotnost jako součást funkční gramotnosti .....	24
2.1.2 Počáteční čtenářská gramotnost z hlediska gramotnostního (funkčního) pojetí .....	29
2.2 Teoretické modely rozvoje čtenářské gramotnosti z hlediska vývoje percepčních a kognitivních funkcí.....	30
2.2.1 Vývojové etapy rozvoje čtenářské gramotnosti .....	30
2.2.2 Modely rozvoje schopnosti dekódování .....	31
2.2.3 Modely vývoje písařských dovedností.....	33
2.2.4 Psychogenetická teorie E. Ferreirové .....	34
2.2.5 Presentace dalších vývojových modelů osvojování psané řeči .....	37
2.2.6 Aplikace poznatků vývojových etap ve výuce počátečního čtení a psaní v rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti.....	39
2.3 Význam rozvíjení pregramotnostních dovedností ve vztahu k rozvoji počáteční gramotnosti.....	40
2.3.1 Koncepce přirozených přístupů k rozvoji gramotnosti .....	41
2.3.2 Koncepce podporující ranou alfabizaci dětí v předškolním věku .....	44
2.3.3 Současné trendy v zaměřenosti předškolní výchovy ve vztahu k rozvíjení pregramotnosti .....	47
2.4 Uplatnění konstruktivistických teorií a koncepcí v oblasti rozvíjení čtenářské gramotnosti... ..	51
2.4.1 Obecné principy konstruktivismu a jeho uplatnění v pedagogických vědách.....	52
2.4.2 Konstruktivismus v pedagogických a psychologických vědách, vymezení základních pojmů.....	52
2.4.3 Uplatňování konstruktivistického přístupu při formulování výukových cílů.....	55
2.4.4 Problematika hledání „optimální výukové metody“ .....	58
2.4.5 Odraz poznatků z konstruktivismu v přístupech k výuce počátečního čtení a psaní....	59
2.5 Uplatnění poznatků z psychologie ve vztahu k pojetí výuky počátečního čtení a psaní.....	64

2.5.1	Elementová a asociační psychologie versus celostní, tvarová psychologie v kontextu výukových metod elementárního čtení.....	64
2.5.2	Aplikace poznatků z celostní psychologie ve výuce počátečního čtení a psaní.....	69
2.5.3	Globální metoda jako metoda vycházející z poznatků celostní psychologie .....	71
2.5.4	Aplikace poznatků z elementové (asociační) psychologie ve výuce počátečního čtení a psaní.....	77
2.5.5	Psychologická analýza procesu čtení z hlediska uplatňování zrakové dichotomie versus sluchové dichotomie a vertikální dichotomie – odraz v teoriích čtení.....	80
2.5.6	Pedagogické a psychologické výzkumy čtení v kontextu tzv. boje o metody.....	84
2.5.7	Typologický přístup k výuce počátečního čtení a psaní .....	91
2.6	Výukové metody počátečního čtení a psaní v dalších souvislostech.....	96
2.6.1	Aplikace poznatků z historie vývoje písma v kontextu pedagogických a metodických přístupů a teorií .....	96
2.6.2	Problematika systematického zařazování (třídění) metod počátečního čtení a psaní.....	99
2.6.3	Problematika terminologického označování (pojmenování) metod – metoda jako „pojmová etiketa“ .....	102
<b>3</b>	<b>METODOLOGIE A STRUKTURA VÝZKUMU .....</b>	<b>107</b>
3.1	Základní teoretická východiska disertační práce .....	107
3.2	Základní strukturace výzkumného šetření.....	108
3.3	Volba výzkumného designu a výběr základní výzkumné strategie.....	109
3.4	Deskripce jednotlivých částí výzkumného šetření – sekundární analýza dat, akční výzkum, pedagogický experiment 1, pedagogický experiment 2 .....	110
3.4.1	Sekundární analýza teoretických zdrojů .....	111
3.4.2	Akční výzkum.....	112
3.4.3	Pedagogický experiment 1.....	116
3.4.4	Pedagogický experiment 2.....	131
<b>4</b>	<b>INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ – SEKUNDÁRNÁ ANALÝZA TEORETICKÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>137</b>
4.1	Hledání řešení problematiky čtenářské gramotnosti prostřednictvím proměn pohledů na výuku počátečního čtení a psaní.....	137
4.2	Vymezení obecných požadavků na výuku počátečního čtení a psaní .....	140
4.3	Úskalí tradičního pojetí analyticko-syntetické metody .....	143
<b>5</b>	<b>INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ – AKČNÍ VÝZKUM .....</b>	<b>147</b>

5.1	<i>Popis realizace a zhodnocení akčního výzkumu</i>	147
5.2	<i>Deskripce přístupu ke zpracování záznamů z pedagogických deníků a ukázek volného psaní žáků experimentální skupiny</i>	148
5.3	<i>Zpracování a analýza deníkových záznamů a žákovských produktů se zaměřením na školní rok 2008–2009</i>	150
5.3.1	ZÁŘÍ	150
5.3.2	ŘÍJEN	179
5.3.3	LISTOPAD	205
5.3.4	PROSINEC	220
5.3.5	LEDEN	227
5.3.6	ÚNOR	233
5.3.7	BŘEZEN	242
5.3.8	DUBEN – ČERVEN	247
5.4	<i>Závěrečné shrnutí k jednotlivým výzkumným předpokladům</i>	253
5.5	<i>Vymezení základních principů a metodologických postupů analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí</i>	268
5.5.1	Období seznamování se samohláskami (Živá abeceda) a luštění prvních klíčových slov a klíčových vět	271
5.5.2	Období počátků slabikování	273
5.5.3	Přístupy realizované ve slabikářovém období	274
5.5.4	Volné psaní žáků	275
<b>6</b>	<b>INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ – PEDAGOGICKÝ EXPERIMENT 1, PEDAGOGICKÝ EXPERIMENT 2</b>	<b>277</b>
6.1	<i>Zhodnocení výsledků pedagogického experimentu 1</i>	277
6.1.1	Vyhodnocení výsledků F-testu a t-testu	277
6.1.2	Vyhodnocení vývoje úrovně ve sledovaných disciplínách VP, MP, FA, FS, LTG v experimentální skupině a kontrolních skupinách	282
6.1.3	Vyhodnocení výsledků volného psaní (VPP; VPČ1, VPČ2)	285
6.1.4	Rozdělení v rámci skupin podle výsledků v jednotlivých sledovaných disciplínách	288
6.1.5	Dílčí zhodnocení výsledků empirického šetření (pedagogický experiment 1)	312
6.1.6	Dílčí kvalitativní analýza zjištěných dat	314
6.1.7	Závěrečné shrnutí	317
6.2	<i>Vyhodnocení výsledků pedagogického experimentu 2</i>	320
6.2.1	Vyhodnocení sledované roviny Čtení s porozuměním	321
6.2.2	Vyhodnocení sledované roviny Technika čtení a psaní	321

6.2.3	Vyhodnocení sledované roviny Aplikace.....	322
6.2.4	Vyhodnocení sledované roviny Vysuzování.....	323
6.2.5	Vyhodnocení sledované roviny Vztah ke čtení .....	324
<b>7</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>326</b>
	<b>Seznam použité literatury.....</b>	<b>342</b>
	<b>Seznam zkratk.....</b>	<b>355</b>
	<b>Přílohy .....</b>	<b>356</b>
	<b>Příloha 1: Testovací škály (1, 2) pro evaluaci volného psaní (VPP, VPČ1 a VPČ2) .....</b>	<b>357</b>
	<b>Příloha 2a: Tabulka pro vyhodnocení úrovně grafomotorických dovedností (test LTG).....</b>	<b>361</b>
	<b>Příloha 2b: Pracovní list pro vyhodnocení úrovně grafomotorických dovedností (test LTG)....</b> <b>.....</b>	<b>362</b>
	<b>Příloha 3: Soubor pracovních listů (březen – duben).....</b>	<b>363</b>
	<b>Příloha 4: Výsledky vstupních testů žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub> (září) .....</b>	<b>368</b>
	<b>Příloha 5: Výsledky výstupních testů žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub> (prosinec).....</b>	<b>369</b>
	<b>Příloha 6: Výsledky testu volného psaní (VPP) žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub> (leden) .....</b>	<b>370</b>
	<b>Příloha 7: Výsledky testu volného psaní (VPČ1 a VPČ2) žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub> (červen).....</b>	<b>371</b>
	<b>Příloha 8: Ukázky z volného psaní žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub> .....</b>	<b>373</b>
	<b>Příloha 9: Frekvenční tabulky dosažených relativních četností v jednotlivých ověřovaných úlohách.....</b>	<b>377</b>

# 1 ÚVOD DO ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

## 1.1 Předmluva

*Motto: „...autobus je delší než auto, protože je to jako auto a bus, a bus, to je anglicky...Jsou to teda jako dvě slova dohromady, český a anglický... Autobus začíná na a, ale bus začíná na jiné písmeno...“*

(Honzík, 16. 9. 2008)

Návrhy na úpravu tradiční podoby analyticko-syntetické metody vyvstaly přímo z pedagogické praxe na základní škole málotřídního typu, kde jsem jako učitelka 1. stupně šest let působila. Tyto úpravy vznikaly v průběhu šesti let, kdy jsem ve věkově smíšené třídě každý školní rok učila mimo žáky ostatních ročníků čtení a psaní také prvňáčky. V roce 2005 jsem měla poprvé možnost si v praxi vyzkoušet analyticko-syntetickou metodu. Musím říci, že ačkoliv jsem se na učení dětí čtení a psaní velmi těšila, byl můj první školní rok s touto metodou spíše rozpačitý a již v průběhu tohoto roku pro mě vyvstávalo mnoho otázek. Do třídy v září přicházely děti, které byly „nastartovány“ k učení se čtení a psaní a o obě tyto činnosti projevovaly velký zájem. Většina z nich znala také některá z písmenek, někteří rozpoznávali napsaná slova, i když neuměli skutečně číst. Všechny děti uměly napsat hůlkovým písmem své jméno. Hned od počátku se děti často také ptaly po zapsaných slovech, která viděly okolo sebe. Často se z jejich strany objevovala přání, abych jim ukázala, jak se některá slova píší. Pozorovala jsem, že si o přestávkách hrají na to, že píší, a že se pokoušejí tvořit různé typy písemných produktů. Jak jsem mohla již v počátcích také pozorovat, ne pro všechny děti byl postup učení se čtení slabikováním tím nejvhodnějším. Stále jsem se však mohla přesvědčovat o velkém tvořivém potenciálu, kterým děti ve vztahu k učení se čtení a psaní v počátcích svého učení disponovaly. V průběhu prvního roku jsem si tak postupně začínala uvědomovat určité limity tradiční metodiky a současně začala uvažovat o možnostech zařazování dalších, „nastavbových“ aktivit, které by umožňovaly dětem více pracovat s hůlkovým písmem, dávaly jim také prostor pro tvorbu vlastních textů a kreslení a výuku tak více směřovaly k jejich přirozeným

i individuálním potřebám.

Základní orientační vhled do tematiky moderních pohledů a přístupů k výuce počátečního čtení a psaní jsem získala již na konci prvního školního roku z publikace R. Wildové (2002). Tyto informace se pro mě staly určitým rámcem mého dalšího směřování.

Od roku 2006 (tedy v druhém školním roce) jsem začala experimentovat s využíváním grafické produkce dětí a s pokusy o psaní hůlkovým písmem nad rámec psaní psacím písmem v písance. Současně jsem již v předslabikářovém období (v době vyvozování samohlásek) zkoušela zařazovat také aktivity vázané na práci s celými slovy. Zpočátku jsem tato slova volila spíše intuitivně a vycházela také z momentálních situací a také potřeb a přání dětí. Začleňování již ověřených postupů, prověřování dalších „nových postupů“ v denních činnostech a zjištění, že tyto činnosti, kromě učebního efektu, přinášejí také radost a uspokojení nejen žákům, ale také mně, bylo pro mě velkým povzbuzením. Důležitým momentem pro ujištění se, že své domněnky o možnosti implementace určitých postupů do analyticko-syntetické metody mohu opírat nejen o pozitivní zkušenosti s žáky své třídy, ale že pro ně mohu najít opodstatnění také v různých teoretických zdrojích, bylo setkání s PhDr. Zdeňkem Křivánkem, CSc. Již v druhém roce takto vedené a dále rozvíjené práce jsem tak mohla své vlastní zkušenosti porovnat také s postupy, které uvádějí např. práce německy mluvících autorů G. Spittové, W. Menzela a J. Junové<sup>1</sup>, popisující zkušenosti s obohacováním syntetických výukových metod. Dalším z významných podkladů, podporujícím implementaci tzv. opozitních přístupů do analyticko-syntetické metody, se pro mě staly také práce Z. Křivánka, zabývající se aplikací typologického přístupu k výuce počátečního čtení a psaní.

Zájem o danou tematiku a možnost se této tematice dále věnovat již pod odborným vedením PhDr. Zdeňka Křivánka, CSc. a prof. PaedDr. Radky Wildové, CSc. vedly k rozhodnutí dát vlastním experimentům s analyticko-syntetickou metodou určitou systematičtější podobu a na základě deníkových

---

<sup>1</sup> Všechny uvedené materiály přeložil pro studijní potřeby Z. Křivánek.

záznamů, vedených si po dobu dalších tří let, se pokusit o vymezení základních okruhů ověřených inovátorských postupů a činností, začleňovaných do tradiční analyticko-syntetické metody. Prozkoumání celé problematiky se pro mě stalo velkou výzvou.

Disertační práce tak, ve vztahu k teoretickým východiskům a na pozadí sledování celoroční práce dvou žáků (Honzíka a Kristýnky) a ostatních žáků dalších dvou následných prvních ročníků, kontinuálně popisuje a vyhodnocuje proces začleňování inovativních postupů do výuky. Potřeba prověřit efektivitu modifikace analyticko-syntetické metody ve vztahu k tradičnímu pojetí metody se rekrutovala do dvou realizovaných pedagogických experimentů, které se uskutečnily u žáků vyučovaných modifikovanou analyticko-syntetickou metodou a u žáků vyučovaných tradiční formou této metody. Výsledky obou experimentálních šetření disertační práce předkládá.

## **1.2 Současný stav řešení problematiky**

Osvojování si psané řeči je dominantní a stěžejní složkou elementárního vzdělávání a jeví se také jako nezbytná podmínka a klíčový nástroj dalšího vzdělávání. Schopnost ovládat čtení a psaní na tzv. funkční úrovni je jednou z významných podmínek úspěšného osobního (duševního a duchovního) i profesního života člověka. Již poměrně dlouhou dobu můžeme v pedagogických kruzích na všech úrovních vzdělávání zaznamenávat diskuse, jejichž předmětem se stává téma čtenářské gramotnosti, a to především problematika čtení s porozuměním, ovládání funkčního čtení a psaní, které je stavěno do protikladu k pouze tzv. technickému ovládání těchto dovedností, kdy žák není schopen funkční aplikace. V této souvislosti se hovoří také o tzv. skryté ngramotnosti, kdy člověk ovládá pouze technickou stránku procesu čtení (tedy dekódování) a psaní (transformace mluveného jazyka do písemné podoby). Podnětem pro tyto diskuse se stávají také (v posledních více než deseti letech ne příliš uspokojivé) výsledky mezinárodních srovnávacích výzkumů, jichž se Česká republika od 90. let poměrně pravidelně zúčastňuje a které se zaměřují na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků, a to z hledisek, která plynou z definic čtenářské gramotnosti, jimiž každý z těchto výzkumů čtenářskou gramotnost vymezuje. Ucelenou analýzu

celé problematiky gramotností (se zaměřením na gramotnost čtenářskou, matematickou a přírodovědnou) ve vztahu k výsledkům mezinárodních srovnávacích výzkumů a ve vztahu ke kurikulárním dokumentům (také vybraných států) nabízí např. studie „Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií“ (2011), která vznikla ve spolupráci Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP) a odborníků pro různé oblasti vzdělávání. Důležitá zjištění z praxe přinesla např. zpráva České školní inspekce z roku 2008, kde se mimo jiné uvádí, že ředitelé základních škol jsou s problematikou seznámeni a přijímají strategie k rozvíjení čtenářských kompetencí žáků, tzn. že učitelé by se měli v hodinách více zaměřit na práci s textem a rozvíjení čtenářských kompetencí žáků (Müllner, 2008, s. 6).

S odkazem na autory zabývající se problematikou počátečního čtení a psaní můžeme říci, že jako jedna z cest řešení současného stavu se nabízí zaměřenost pozornosti k výuce počátečního čtení a psaní a hledání rezerv v této oblasti. Jak se ukazuje, v této tematické oblasti lze pojmenovat nejméně dva základní okruhy daného problému, a to požadavek funkčně zaměřené výuky počátečního čtení a psaní s důrazem na komplexní přístup k rozvoji gramotnosti (zahrnující mluvený projev, aktivní poslech, čtení, psaní, komunikaci a rozvoj myšlení), dále oblast týkající se vlastních výukových metod z hlediska jejich obsahové a metodologické vyhraněnosti<sup>2</sup>.

### **1.3 Cíle disertační práce, vymezení výzkumného problému, formulace základních výzkumných otázek**

Hlavním cílem disertační práce je popsat a reálně zhodnotit možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníku prostřednictvím analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí. Tento cíl je realizován na základě analýzy dat a materiálů získaných prostřednictvím denních činností žáků a učitele v experimentální skupině a na základě paralelního sběru dat získaných v experimentální skupině a v kontrolních skupinách.

Hlavní cíl je dále stanoven ve dvou základních rovinách. První rovina

---

<sup>2</sup> Výsledky výzkumu zaměřeného na zhodnocení pojetí práce učitele v analyticko-syntetické metodě a v metodě genetické ve vztahu k současným trendům ve výuce počátečního čtení uvádí Wildová (2005b). O výsledcích výzkumného šetření, zaměřeného na porovnávání vývojové dynamiky čtení a psaní v analyticko-syntetické a v genetické metodě referují Kucharská, Barešová (2012).



směřuje k vymezení, rozpracování, ověřování inovátorských postupů a k postulování základních principů nového (inovativního) pojetí analyticko-syntetické metody. Druhá rovina zahrnuje ověřování efektivnosti a funkčnosti nových metodologických postupů prostřednictvím vzájemné komparace výsledků, získaných od žáků experimentální skupiny a kontrolních skupin.

Takto vymezené roviny jsou blíže specifikovány v následujících dílčích cílech, na které je možno nahlížet také jako na okruhy výzkumné části disertační práce. Tyto dílčí cíle směřují:

1. k vymezení základních požadavků na výuku počátečního čtení a psaní a ke komparativní analýze tradiční formy analyticko-syntetické metody ve vztahu k těmto vymezeným požadavkům;
2. k postupnému generování a popisu konkrétních metodologických postupů analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí ve vztahu k reakcím žáků experimentální skupiny na tyto postupy, ve vztahu k analýze žakovských prací a ve vztahu k reflexím učitele;
3. k ověření relevantnosti a efektivity inovátorských postupů také prostřednictvím kvantitativní analýzy dat získaných od žáků experimentální skupiny ve vztahu k výsledkům žáků kontrolních skupin.

Na základě vymezených cílů byl formulován výzkumný problém. Výzkumný problém je vztahován především k ověření možnosti modifikovat analyticko-syntetickou metodu, k deskripci výsledků žáků, kteří jsou vyučováni inovativním způsobem výuky, a k předkládaným, kontinuálně reflektovaným výukovým postupům „inovujícího“ učitele. Výzkumný problém dále zpřesňují tyto základní výzkumné otázky:

1. Do jaké míry je možné inovovat tradiční formu analyticko-syntetické metody o postupy z metod analytických a celostních, které jsou implementovány nad rámec tradičního postupu? Je možné vygenerovat z aplikovaných postupů základní principy modifikované analyticko syntetické metody?
2. Budou žáci, kteří jsou vyučováni analyticko-syntetickou metodou, dosahovat lepších výsledků ve sledovaných ukazatelích než žáci, kteří jsou

vyučování tradiční formou metody?

3. Pokud je žákům dána možnost volby dekódovacího postupu, budou žáci schopni na tuto nabídku reagovat také výběrem vlastního postupu a strategie? Bude se možnost volby efektivně projevovat v nabývání jejich čtenářských a písarských dovedností?
4. Na jaké úrovni bude volné psaní vlastních textů u žáků kontrolních skupin, kteří nejsou k této dovednosti systematicky vedeni?

Tyto otázky byly v průběhu výzkumu ve vztahu k vymezeným cílům zpřesňovány a více konkretizovány do dalších dílčích otázek, které kontinuálně usměrňovaly průběh kvalitativního šetření.

## **1.4 Struktura disertační práce**

Disertační práce je rozdělena na část teoretickou, část metodologickou a část výzkumnou. Po úvodní části, kde je stručně nastíněn současný stav řešení problematiky, vymezen cíl, výzkumný problém a formulovány základní okruhy výzkumných otázek (kapitola 1), následuje teoretická část (kapitola 2). Teoretická část disertační práce zpracovává tematiku čtenářské gramotnosti (se zaměřením také k pregramotnosti) a tematiku výuky počátečního čtení a psaní. V teoretické části je odkazováno na materiály, které na výuku počátečního čtení a psaní nahlízejí v širokém spektru z různých aspektů, se zřetelem k přístupům z konstruktivisticky orientovaných zdrojů a dále k materiálům představujících a uplatňujících tzv. typologický přístup k výuce počátečního čtení a psaní. Významný prostor v teoretické části je věnována tematické hledání „optimální výukové metody“, a to směrem hledání řešení v „otevřenosti“ a vzájemném „obohacování se“ stávajících výukových metod. V teoretické části je odkazováno také k materiálům z prvorepublikového období jako ke zdrojům, nabízejícím bohatý potenciál nadčasových myšlenek a názorů.

Na teoretickou část navazuje část metodologická (kapitola 3), popisující realizaci třech základních výzkumných šetření (sekundární analýza teoretických zdrojů, akční výzkum, pedagogické experimenty 1 a 2).

Struktura výzkumné části odpovídá vymezení dílčích cílů disertační práce. Analýzu našich i zahraničních modelů využívajících aktivní přístup žáka

a vzájemně propojujících syntetické a analytické (celostní) přístupy ve smyslu směřování k funkční zaměřenosti výuky zpracovává kapitola 4 (sekundární analýza teoretických zdrojů). Výstupem této kapitoly je vymezení základních požadavků na výukovou metodu počátečního čtení a psaní a pojmenování základních nedostatků tradiční formy analyticko-syntetické metody ve vztahu k těmto požadavkům na úrovni komparace teoretických zdrojů.

Navazující kapitola 5 (akční výzkum) mapuje, popisuje a vyhodnocuje informace a data získaná v rámci tříletého výzkumného šetření u skupiny, vyučované modifikovanou formou metody. Závěrečná shrnutí výstupů z akčního výzkumu ve vztahu k výzkumným předpokladům jsou uvedena v kapitole 5.4. Postulování základních principů analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí jako komplexu „inovátorských“ postupů, kterými je možno tradiční formu analyticko-syntetické metody upravovat a které je možné v rámci tradiční analyticko-syntetické metody (s použitím běžných výukových materiálů) aplikovat v praxi je obsahem kapitoly 5.5.

Kapitola 6 (pedagogický experiment 1 a 2) uvádí analýzy výsledků z kvantitativního ověřování efektivnosti inovátorských postupů (analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí) ve vztahu k tradičně pojaté výuce.

Závěry všech výzkumných šetření shrnuje a dává do vzájemných souvislostí kapitola 7.

## 2 TEORETICKÁ ČÁST

Motto: *Napřed musíme umět přečíst svět, než začneme číst slova.*

(Paulo Freire)

### 2.1 Gramotnost, sociální a kulturní podmíněnost gramotnosti, modely gramotnosti a různé pohledy na vymezování obsahu pojmu

Gramotnost („literacy“) v obecném pojetí je většinou autorů vnímána jako sociokulturní fenomén, jako prostředek tzv. akulturace jedince (Wildová, 2005; Rabušicová 2002; Zápotočná, 2001; Gavora, 2003) a ve vztahu k jedinci také jako jeho kulturní vlastnost (Zápotočná, 2001). Je spojována s kulturou a tradicí určité společnosti, kdy nároky na gramotnost se z hlediska takto vymezeného kontextu mohou odlišovat<sup>3</sup>. Také Gavora (2003, s. 19) upozorňuje na skutečnost provázanosti a spojení gramotnosti s konkrétní kulturou, kdy na čtení a psaní je nahlíženo jako na kulturní aktivity. Wildová (2005, s. 9), s odkazy na Rabušicovou (2002) a Zápotočnou (2001), vnímá gramotnost jako *fenomén, ovlivňující (a podmiňující) úroveň vzdělání jedince*. Zápotočná (2001, s. 265) dále rozpracovává problematiku chápání obsahu vzdělávání a gramotnosti v kontextu lidské kultury, a to jako produktů i nástrojů této kultury v její specifické i významové rovině, kdy upozorňuje také na téměř synonymické chápání vzdělání a (kulturní) gramotnosti<sup>4</sup>.

Původní význam slova „gramotnost“ (odvozeno z řeckého základu) vyjadřoval znalost psaní a čtení (Zápotočná, 2001, s. 266), kdy se postupně rozšířil o dovednost základních matematických operací (Wildová, 2005a). V podmínkách školního vzdělávání se tak o gramotnosti zpočátku uvažovalo ve smyslu zvládnutí

---

<sup>3</sup> Pohled na vymezení obsahu pojmu gramotnost se odlišuje v kontextu historického pojetí (a požadavků), dále také z hlediska uplatňování východiskových teoretických rámců, kdy těmito rámci může být např. schéma kulturně-antropologické, psycholingvistické, funkcionální, kulturní atd. (Rabušicová, 2002, in Wildová, 2005, s. 10).

<sup>4</sup> Proměnu obsahu pojmu gramotnost ve vztahu ke vzdělávání v čase demonstruje Zápotočná (2001, s. 265) na příkladu rozdílnosti mezi definicemi gramotného člověka z počátku 20. a z počátku 21. století.

tzv. trivia, jež představovalo jisté minimum východiskových dovedností<sup>5</sup>.

Pojem gramotnost byl v České republice také dlouho spojován s pojmem alfabetizace (srov. Šebesta, 2005); s pojetím gramotnosti v dnešní podobě se setkáváme až v 90. letech 20. století, a to pod vlivem také mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti a výzkumů funkční gramotnosti<sup>6</sup> (Wildová 2005a, s. 11). Je zřejmé, že v chápání a nazírání na pojem „gramotnost“ došlo k vývoji a výraznému významovému posunu<sup>7</sup>, kdy je obsah pojmu gramotnost vnímám oproti minulosti podstatně šířeji a koresponduje s požadavky kladeným na člověka na počátku třetího tisíciletí (Zápotočná, 2001; Wildová, 2005a; Šebesta, 2005). V tomto kontextu bývá v současnosti (také ve vztahu k tzv. gramotnosti obecné) rozlišována gramotnost čtenářská, matematická, dále gramotnost počítačová, cizojazyčná, přírodovědná (Wildová, 2005, s. 10), informační (dokumentová), mediální (Šebesta, 2005, s. 81), kulturní, vizuální (Švec 2004, s. 92) atd., přičemž čtenářské gramotnosti je přisuzována specifická pozice v tzv. komplexu gramotností člověka<sup>8</sup> (Švrčková 2012, s. 38). Z uvedeného pak můžeme odvodit obecný závěr (který se ovšem stane následným teoretickým východiskem), že pohled na gramotnost ve smyslu ovládání pouhých základů trivia se jeví v dnešním světě jako nevyhovující a na potřeby školního vzdělávání neaplikovatelný.

Podle Gavory (2003, s. 11) vymezení obsahového rámce gramotnosti závisí především na vymezení jednotlivých požadavků, ve vztahu k praktickým potřebám a ve vztahu k faktorům, jež se považují při rozvoji a kultivaci gramotnosti

---

<sup>5</sup>Najvarová (2008, s. 15) upozorňuje na skutečnost, že v našich podmínkách se stále můžeme setkat s tendencemi pohlížet na „gramotnost“ pouze jako na dovednost číst, psát a někdy počítat, přestože v zahraniční literatuře v pojetí převažují aspekty sociální a funkční. Např. Švec (2004, s. 92) definuje termín gramotnost („literacy“) pouze jako schopnost číst a psát s porozuměním jednoduchý text o každodenním životě, kdy tento termín často zahrnuje také schopnost vykonávat jednoduché aritmetické operace.

<sup>6</sup> Do těchto výzkumů se poprvé Česká republika zapojila v roce 1994 (Doležalová, 2000, in Wildová, 2005a).

<sup>7</sup> Tento posun reflektuje proměnu společnosti, změnami v rámci hospodářské sféry, vědy, kultury, požadavků vyplývajících také z progresivního rozvoje informačních a multimediálních technologií atd. (Wildová, 2005; Zápotočná, 2001; Šebesta, 2005; Maňourová, 2013).

<sup>8</sup> Šebesta (2005, s. 81) v souvislosti s Mezinárodním výzkumem gramotnosti dospělých IALS (1994, 1995, 1997), uskutečněného za podpory OECD, EUROSTAT, UNESCO a dalších, uvádí tři složky (domény) gramotnosti umožňující úspěšnou orientaci v textových matriálech: gramotnost literární, gramotnost informační (Gavory, 2003, s. 17 ji označuje jako „gramotnost dokumentovou“), gramotnost počítačovou; přičemž u všech typů gramotnosti byla u respondentů zjišťována schopnosti jejího funkčního uplatňování ve smyslu schopnosti pracovat s písemným sdělením a využít je v komunikačních situacích. Zjišťování úrovně čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti se stává předmětem mezinárodních srovnávacích výzkumů realizovaných pod záštitou IEA (PIRLS, TIMSS) a OECD (PISA), na nichž Česká republika již druhé desetiletí participuje. Tyto výzkumy se zaměřují na věkové kategorie žáků a studentů odpovídající 1. a 2. stupni základní školy.

za rozhodující. Nový pohled na gramotnost nabízí např. definice gramotnosti výzkumu PISA<sup>9</sup> (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 11), kdy je na gramotnost v obecném pojetí (s uplatněním funkčního hlediska) nahlíženo jako na *neustále se rozšiřující soubor vědomostí, dovedností a postupů, které si člověk během života osvojuje v různorodých situacích a při interakci se svým okolím*. Jak uvádí Wildová (2005, s. 10), *s různými definicemi se objevují i různé klasifikace gramotnosti lišící se např. tím, co je do obsahu gramotnosti zařazováno*.

Základní okruhy definic gramotnosti, resp. jejího chápání v socio-kulturním a společenském kontextu ve vztahu ke vzdělávání, nabízí např. rozsáhlý slovník gramotnosti z produkce IRA<sup>10</sup> (Harris – Hodges, 1995, in Zápotočná, 2001, s. 266-267). Tento materiál vymezuje několik okruhů definic gramotnosti, respektive úrovní jejího chápání. První okruh pak představují definice, které vymezují gramotnost ve smyslu individuálních schopností psaní a čtení<sup>11</sup>, další okruh definic klade důraz na tzv. funkčnost gramotnosti, tj. schopnost účelně uplatňovat čtení a psaní ve svém každodenním životě, kdy je zdůrazňován především komunikační, sociální zřetel a kdy je důraz kladen také na sebevzdělávání a celoživotní vzdělávání. Společným jmenovatelem dalšího okruhu definic je zřetel adaptační, kdy jedním z hlavních kritérií gramotnosti je míra schopnosti flexibility ve smyslu přizpůsobování se podmínkám vnějšího světa; vyšší nároky na gramotnostní dovednosti pak kladou definice, které kromě (pasivního) přizpůsobování požadavkům kulturního prostředí zdůrazňují také vlastní aktivní zapojení jedince; poslední okruh definic nahlíží na gramotnost z pohledu celospolečenského, kdy stav gramotnosti populace je vnímám jako jeden z ukazatelů úrovně demokracie společnosti<sup>12</sup> (Zápotočná, 2001, s. 266–267). Takto vymezené okruhy pojetí gramotnosti korespondují v některých aspektech se čtyřmi základními modely gramotnosti, které definuje a popisuje Gavora (2003, s. 11–22). Jak upozorňuje Gavora (2003, s. 11), *jednotlivé modely vznikaly jako*

---

<sup>9</sup> Ve výzkumu PISA je uplatňováno tzv. funkční pojetí gramotnosti.

<sup>10</sup> International Reading Association.

<sup>11</sup> Význam čtení se v tomto pojetí pohybuje od technické dovednosti pasivního dekódování až po aktivní vytváření významu čteného textu čtenářem; význam psaní se interpretuje od grafomotorických dovedností až po vlastní tvorbu (Zápotočná, 2001, s. 266).

<sup>12</sup> Definice gramotnosti (jež z hlediska svého pojetí zahrnují v různé míře obsahy z vymezených okruhů) můžeme najít také v dalších zdrojích: např. v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1998); Rabušicová (2002); Švec (2004).

*reakce na vyčerpání některé potenciality předchozího modelu, přičemž nový model vždy přinesl nejen nové prvky, ale i problémová místa.*

Prvním z modelů je model tzv. bazální gramotnosti<sup>13</sup>, jež klade důraz na zautomatizované dekódování, na vybavování si zapamatovaných informací z paměti a na jejich reprodukci. Z hlediska etap rozvoje čtenářské gramotnosti je tato etapa označována také jako etapa počáteční čtenářské gramotnosti (Wildová, 2004) či etapa elementární gramotnosti (Doležalová, 2005). Podle Šebesty (2005, s. 81-86) odpovídá model bazální gramotnosti svým vymezením tzv. formální gramotnosti, jež je uváděna nejen jako určité opozitum ke gramotnosti funkční, ale současně jako prvotní předpoklad pro dosažení funkční gramotnosti. K formální gramotnosti Šebesta (2005, s. 81) vztahuje dovednost „čtení základního (elementárního)“, jež je charakterizováno jako *dovednost plně automatizovaně dekódovat grafický záznam* (Šebesta, 2005, s. 86) a z hlediska zaměřenosti výuky zahrnuje 1. a 2. ročník základní školy (Šebesta, 2005).

Druhý model Gavora (2003) prezentuje gramotnost jako schopnost zpracovat textové informace<sup>14</sup>. Tento model klade již menší důraz na dekódování významů, na reproduktivní a zautomatizovaný charakter činnosti, přičemž gramotnost je prezentována především jako dovednost zpracovat textové informace, kdy čtenář se stává aktivním zpracovatelem textu. Na proces čtení je nahlíženo jako na interakci mezi čtenářem a autorem, přičemž text se stává zprostředkovatelem této interakce (srov. Goodman, 1996 in Zápotočná, 2001; Zápotočná, 2008; Almen, 2004). Jak upozorňuje Gavora (2003, s. 13), v kontextu tohoto pohledu se mění parametry dobrého čtení, kdy *rychlost a plynulost čtení nemusí odrážet úroveň práce s textovými informacemi*. Gavora (2003, s. 13) proto (ve vztahu ke schopnosti zpracovávat textové informace) vymezuje termín „gramotnostní kompetence“ jako vícevrstevný komplex schopností, dovedností

---

<sup>13</sup> Bazální gramotnost (ve slovenském originále „bázová gramotnosť“) se stává předmětem psychologických, psycholingvistických a neuropsychologických výzkumů zaměřených na procesy dekódování. Výkon žáka je vyjadřován v kvantitativních i kvalitativních ukazatelích, kdy se často zjišťuje také stupeň základního porozumění textu (Gavora, 2003, s. 12). Wildová (2005a, s. 10) používá paralelně termín „základní gramotnost“ („basic literacy“).

<sup>14</sup> Tento model vychází z poznatků kognitivně orientované pedagogiky a psychologie a aplikuje tyto poznatky. Výzkumy takto orientované se zaměřují na myšlenkové procesy, probíhající při práci s textem, a to na úrovni vyhledávání explicitních a implicitních informací, komparace informací, vyvozování závěrů, vyhodnocování informací z textů, jejich kritická analýza apod. (Gavora, 2003, s. 13).

a vědomostí, o které se textové operace opírají. Jak dále uvádí Gavora (2003, s. 14), *v kontextu gramotnosti jako zpracování informací se začal používat pojem funkční gramotnost*. Podle Gavory (2003, s. 14) s odkazem na Kirche, Jungelbulta (1986) je funkční gramotnost *zpracování informací uvedených v textech a jejich použití při řešení životních situací* (Kirch, Jungenbult 1986, in Gavora, 2003), přičemž jsou tyto informace získávány ze široké škály souvislých i nesouvislých textů (dotazníky, návody, schémata, jízdní řády apod.) obsahujících grafy, tabulky a čísla a mohou zahrnovat také informace vyžadující aritmetické operace. Do funkční gramotnosti je tak začleňována také tzv. numerická gramotnost, a to ve smyslu používání aritmetických operací v praktických situacích (Gavora, 2003, s. 14). Švec (2004) charakterizuje funkční gramotnost v širší společenské rovině, a to nejen ve vztahu ke vzdělání, ale také v kontextu osobnostních charakteristik člověka, jeho angažovanosti a zapojení do dění společnosti. Podle Švece (2004, s. 75) je obecně funkční gramotnost *postačující úroveň kvality znalostí, schopností, hodnotových postojů a jiných charakteristik, která se požaduje pro plné zapojení dospělého člověka do hospodářského, sociálního a kulturního života dané společnosti, k plnění pracovních funkcí i funkcí mimopracovních, sociálních rolí a životních aktivit*.

Další z modelů gramotnosti (Gavora, 2003) pohlíží na gramotnost jako na sociálně-kulturní jev<sup>15</sup>. Tento model se zřídka univerzální gramotnosti, ale prosazuje její konkrétní druhy, formy a podoby v závislosti na potřebách dané skupiny a na socio-kulturním kontextu (Druine, Wildemeersh, 2000; Hamilton, 2000, in Gavora 2003). Gavora (2003, s. 20) upozorňuje, že zastánci tohoto modelu odmítají způsob pojetí a vyhodnocování úrovně gramotnosti v mezinárodních srovnávacích výzkumech (týká se výzkumů realizovaných pod záštitou OECD), a to z důvodů příliš úzké zaměřenosti v chápání a vymezení obsahu pojmu, kdy toto

---

<sup>15</sup> Tento model pojetí gramotnosti uplatňuje v České republice ve svých šetřeních, realizovaných jako longitudinální výzkumy, Pražská skupina školní etnografie, kdy produktem jejich výzkumných šetření je hloubkový pohled na žáka na pozadí jeho třídy (srov. Kučera, Viktorová, 1998).



vymezení je směřováno především k pragmatickým a ekonomickým zájmům<sup>16</sup>. Sociokulturní model klade důraz na praktické aspekty vyučování čtení a psaní, využívá autentických textů a smysluplnou práci s nimi v návaznosti na autentické situace, prosazuje kontextuální vědomosti (Gavora, 2003, s. 21).

Posledním modelem gramotnosti, který uvádí Gavora (2003), je tzv. E-gramotnost. Požadavky na tuto gramotnost narůstají mimořádným tempem v souvislosti s rozvojem informačních a multimediálních technologií (srov. Šebesta, 2005) a zahrnují nejen dovednosti technického ovládání těchto technologií ve smyslu základní manipulace s médii, ale také dovednost vyhledávat, zpracovávat a především kriticky zhodnotit zdroj a obsah elektronických informací (Many, 2000, in Gavora, 2003). Schopnost tohoto kritického pohledu na získávané informace označuje Šebesta (2005, s. 96) jako tzv. kritické čtení a ve funkční diferenciaci čtenářských dovedností je označuje za nejvyšší úroveň v hierarchii vyspělosti čtenářských dovedností<sup>17</sup>.

Zápotočná (2001, s. 272–273) v souvislosti s rozmachem nových medií a technologií upozorňuje na nebezpečí neúměrného preferování moderních informačních zdrojů na úkor knihy a tištěného textu, kdy zmiňuje specifický význam psaného jazyka jako nezastupitelného formujícího činitele v kognitivním, emocionálním a morálním vývoji dítěte mladšího školního věku.

### **2.1.1 Čtenářská gramotnost jako součást funkční gramotnosti<sup>18</sup>**

Z výše uvedeného můžeme odvodit, že obecným předpokladem, podmínkou a prostředkem k dosahování dalších komponent funkční gramotnosti<sup>19</sup> je

---

<sup>16</sup> Na určité limity mezinárodních srovnávacích výzkumů z hlediska jejich výpovědní hodnoty o úrovni vzdělávání poukazují také Urbánek (2004, s. 53–54), s odkazem na práci Messnera (2003), dále Janík, Najvarová (2007, s. 112–113). Straková (2011) naopak považuje výsledky mezinárodních srovnávacích výzkumů za jeden z významných zdrojů informací, které pomáhají lépe vytvořit reálný obraz o skutečném stavu gramotnosti českých žáků. Podle Strakové (2011) problémy plynou spíše z nepoučenosti tvůrců vzdělávacích politik, kteří výsledky plošných šetření chybně interpretují, přikládají jim neúměrný význam a spojují s nimi očekávání, která tato šetření nemohou naplnit.

<sup>17</sup> V Bloomově taxonomii kognitivních cílů je dovednost kritického posouzení relevantnosti informací vztahována k nejvyšší (šesté) úrovni kognitivních schopností (Steelová, Meredith, Temple, Walter, 1997). Rozvíjení tzv. kritické gramotnosti žáků je jedním z hlavních cílů programu RWCT.

<sup>18</sup> Pojetí čtenářské gramotnosti z pohledu funkční gramotnosti předkládá např. Wildová (2005b, s. 161).

<sup>19</sup> Schematické znázornění postavení čtenářské gramotnosti vůči dalším oblastem funkční gramotnosti, jež potvrzuje její primární a dominující postavení, uvádí Najvarová (2008, s. 29). Oblasti funkční gramotnosti vymezuje Najvarová (2008, s. 29) dle jednotlivých vědních oborů.

čtenářská gramotnost (Wildová, 2005b, s. 161), jež je současně považována také za *samostatnou etapu a kvalitu v rozvoji funkční gramotnosti* (Wildová, 2005a, s. 11). Z pedagogického hlediska jsou vymezovány v rámci čtenářské gramotnosti dvě základní oblasti: tzv. základní gramotnost („basic literacy“) a již zmiňovaná gramotnost funkční<sup>20</sup>, jež je považována za kvalitativně vyšší etapu (Wildová, 2005a, s. 10). Základní gramotnost předpokládá osvojení si základů čtení a psaní; funkční gramotnost pak zahrnuje schopnost jejich funkčního využití pro práci s informacemi a pro různé způsoby komunikace (Wildová, 2005a, s. 10). Šebesta (2005, s. 80) považuje funkční pojetí čtenářské gramotnosti za jádro gramotnosti a staví je do vztahu k tzv. gramotnosti formální (odpovídá základní gramotnosti), která zahrnuje pouze technické aspekty ovládnutí písma (srov. Wildová, 2005a; Wildová, 2005b).

Jak vyplývá z komparace definic z různých zdrojů, vymezení obsahu pojmu „čtenářská gramotnost“ není stabilní a proměňuje se nejen v čase, přičemž tyto proměny reflektují především změny a potřeby společenské, ekonomické a kulturní (srov. Palečková, Tomášek, Basl, 2010)<sup>21</sup>. Pojetí a přístupy ke čtenářské gramotnosti se tak mohou odlišovat také z hlediska sledovaných cílů a záměrů<sup>22</sup>. Jak již bylo zmiňováno, i přes odlišnosti v požadavcích společným jmenovatelem současného pojetí čtenářské gramotnosti je především zřetel funkční. Čtenářská gramotnost je tak pojímána především jako *komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednost vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu apod.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Pedagogická encyklopedie (Průcha, 2009) hovoří o gramotnosti většinou orientované na *zpracování informací a jejich použití v běžném životě pro efektivní začlenění člověka do společnosti, pro zvládnutí každodenních činností a situací, kdy jedinec transformuje informace pro*

---

<sup>20</sup> Základní gramotnost koresponduje s modelem označovaným jako model „bázové gramotnosti“; funkční pojetí gramotnosti popisuje model, který gramotnost vnímá z pohledu funkčního (podle Gavory, 2003, s. 11–19).

<sup>21</sup> Tyto proměny můžeme sledovat také v pojetí a vývoji pohledu na čtenářskou gramotnost odrážející se v jednotlivých definicích čtenářské gramotnosti prezentovaných v mezinárodních srovnávacích výzkumech.

<sup>22</sup> S náhledem na čtenářskou gramotnost v současném pojetí se v České republice setkáváme až v 90. letech 20. století, kdy je zřejmý výrazný vliv mezinárodních výzkumů čtenářské a funkční gramotnosti, jichž se Česká republika zúčastňuje od roku 1994 (Doležalová, 2000).

*vlastní účely a cíle* (srov. Jones, 1990, in Gavora, 2003).

Z uvedených definic čtenářské gramotnosti vyplývá nejen funkční zaměřenost, směřující především k aktivní práci s texty a informacemi, ale také požadavek na zkušenosti čtenářské ve smyslu čtenářského chování. Např. podle Wildové (2005a, s. 12) je významným prostředkem k dosažení požadované úrovně čtenářské gramotnosti aktivní přístup žáka k vlastnímu čtení a průběžné získávání čtenářských zkušeností, přičemž samotný pojem čtení je v kontextu vymezení čtenářské gramotnosti (viz definice) pojmem širším, který nezahrnuje pouze tzv. čtení s porozuměním. Tento aspekt je zřetelným v definici tzv. funkčního čtení, kterou dále rozpracovává Šebesta (2005, s. 81). Podle této definice čtení na úrovni funkční ovládá ten, *kdo je schopen vyhledat, získat a číst s porozuměním, odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a podmínkám*<sup>23</sup>. Šebesta (2005, s. 88–89), v souvislosti a paralelně s termínem funkční čtení, uvádí také termín „pokročilé čtení“, které, ve vztahu ke „čtení základnímu“, zahrnuje již vyšší úrovně čtenářských dovedností<sup>24</sup>:

- *schopnost čtení s porozuměním* jako schopnost co nejúplněji porozumět obsahu čteného textu, a to v základní podobě, tedy tak, jak je textem výslovně vyjádřen.
- *čtení analytické*, tj. čtení, které usiluje o odhalování skrytých, nikoliv přesně vyjádřených významů, postojů, citů, prožitků i motivů autora, jeho skrytých sdělených záměrů, pochopení konotovaných významů. Tento stupeň vyžaduje schopnost analýzy textu, předpokládá určování přesných významů slov na základě kontextu, s využitím slovtvorných vztahů, popř. slovníku atd.
- *schopnost zhodnocení textu*, jeho užitečnosti, zhodnocení autorova záměru, postojů a situace, zvážení možností, jak na přečtený text reagovat.

Podle Šebesty (2005, s. 81) uplatňování funkčního pojetí gramotnosti

---

<sup>23</sup>Funkční psaní je pak definováno jako *schopnost odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě zpracovat, napsat, eventuálně množit a šířit sdělení podstatné pro svůj osobní, profesní a společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám* (Šebesta, 2005).

<sup>24</sup> Klasifikace jednotlivých dovedností zahrnutých do pokročilého čtení v základních principech koresponduje s hierarchií kognitivních cílů Bloomovy taxonomie (srov. Krykorková, 2008, s. 143–144; Tomková, 2007).

v moderní didaktice jazyka můžeme doložit mezinárodními výzkumy gramotnosti IALS, PIRLS<sup>25</sup>, PISA<sup>26</sup>. Jak již bylo naznačeno, Česká republika se mezinárodních srovnávacích výzkumů, jejichž předmětem se stává také hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti, zúčastňuje od poloviny 90. let. Zpočátku se jednalo o studie organizace IEA (The International Association for the Educational Achievement), později přibyla výzkumná šetření pod záštitou OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). Pro účely mezinárodního výzkumu RLS (Reading Literacy Study), který byl v roce 1995 proveden jako první ze série mezinárodních srovnávacích výzkumů hodnotících výsledky vzdělávání v České republice pod záštitou IEA (Walterová, 2006; Janík, Najvarová, 2007), byla čtenářská gramotnost definována jako *schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost anebo mají význam pro jednotlivce, a tyto formy používat* (Procházková, 2012). Vývoj v pohledu na vymezení pojetí čtenářské gramotnosti lze vysledovat v definici, která byla později prezentována v rámci výzkumu PIRLS (2001)<sup>27</sup> a kterou můžeme považovat za rozvinutí definice čtenářské gramotnosti vymezené pro výzkum RLS (1995). Kromě složky funkční je zde zdůrazněna také složka emocionální a společenská, dále je zde vyjádřena také aktivní úloha čtenáře při vytváření významu čteného textu. Čtenářská gramotnost byla ve výzkumu PIRLS (2001) definována jako *schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost anebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se společenského života a také pro radost* (Kramplová, Potužníková, 2005, s. 11). Jak potvrzuje Vykoukalová (2012, s. 68), také v dalších definicích, vztahujících se k následným výzkumným etapám šetření PIRLS<sup>28</sup>, lze vysledovat mírné odlišnosti, a to z již zmiňovaného důsledku vyvíjejících se pohledů na čtenářskou gramotnost.

Funkční povahu a zaměřenost šetření PISA (Palečková, Tomášek, Basl,

---

<sup>25</sup> Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS je zaštitěn organizací IEA a zaměřuje se na žáky ve věku 9-10 let. Čeští žáci se výzkumu zúčastnili v roce 2001 a v roce 2011.

<sup>26</sup> Mezinárodní výzkum PISA je realizován pod záštitou OECD a je zaměřen na patnáctileté žáky všech typů škol. Čeští žáci se výzkumu zúčastnili v roce 2000, 2003, 2006, 2009 a v roce 2011. Výzkum se z hlediska gramotnosti zaměřuje na oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti, a to ve smyslu zjišťování úrovně dovedností žáků směřujících k tzv. funkční gramotnosti.

<sup>27</sup> Výzkumy RLS a PIRLS jsou realizovány IEA.

<sup>28</sup> Výzkumná šetření PIRLS probíhají v pětiletých intervalech (Česká republika se poprvé zapojila v roce 2001).

2010) je možno vysledovat z definice čtenářské gramotnosti z tohoto zdroje, kdy čtenářská gramotnost ve výzkumu PISA (2009)<sup>29</sup> byla definována jako: *schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“. Podle Procházkové (2012) je jedním z výrazných pozitiv této definice, že zahrnuje také aktivní a iniciativní úlohu čtenáře při porozumění a využití informací.

Vymezením obsahu pojmu čtenářská gramotnost pro potřeby analýzy RVP ZV se zabýval také tým (odborný panel) Výzkumného ústavu pedagogického Praha (VÚP, 2011)<sup>30</sup>. Tento materiál upozorňuje na jisté limity pojetí čtenářské gramotnosti v materiálech PISA a PIRLS, a to z pohledu vymezení šíře obsahu, kdy definice zohledňují pouze složky čtenářství, které lze testovat. V rámci činnosti odborného panelu byla proto definice vymezena komplexněji jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, přičemž toto vymezení zahrnuje také netestovatelné složky, tj. postojovou a hodnotovou rovinu. Čtenářská gramotnost je tedy vnímána jako *celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech*. V rámci tohoto pojetí čtenářské gramotnosti pak bylo definováno šest rovin (složek) čtenářské gramotnosti: *Vztah ke čtení, Doslovné porozumění, Vysuzování, Metakognice, Sdílení a Aplikace*. Definice čtenářské gramotnosti a vymezené roviny čtenářské gramotnosti definované odborným panelem pro čtenářskou gramotnost při VÚP v Praze (2011) byly využity jako výchozí teoretický zdroj pro výstupy v některých z klíčových aktivit projektu „Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy“, realizovaného Univerzitou Karlovou v Praze, Pedagogickou fakultou v roce 2010-2012<sup>31</sup>.

Rozpracováváme-li tematiku funkčního pojetí čtenářské gramotnosti, je nutné zmínit také termíny funkční ngramotnost (Švec, 2004, s. 75) či „skrytá

---

<sup>29</sup> Definice čtenářské gramotnosti v mezinárodním výzkumu PISA (2009) se shoduje s definicemi PISA (2000, 2003, 2006).

<sup>30</sup> *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický Praha, 2011.

<sup>31</sup> Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy: CZ.1.07/1.1.00/08.006. Pro potřeby projektu byl použit pracovní materiál z jednání odborného panelu VÚP Praha (2. 9. 2009).

negramotnost“ (Zápotočná, 2001). Oba termíny vyjadřují určitou neschopnost používat psaný jazyk ve smyslu funkčním, kdy je čtení a psaní ovládáno pouze na úrovni dekódování (Zápotočná 2001, s. 272; Šebesta, 2005, s. 85).

### **2.1.2 Počáteční čtenářská gramotnost z hlediska gramotnostního (funkčního) pojetí<sup>32</sup>**

Na etapu počáteční čtenářské gramotnosti je v současné době pohlíženo jako na jednu z důležitých etap vývoje gramotnostních dovedností žáků (Zápotočná, 2001). Většina autorů shodně vymezuje počátek této etapy s nástupem školní docházky<sup>33</sup>, přestože, jak upozorňuje Wildová (2005a, s. 13), označení „počáteční“ je v kontextu současného pojetí vývoje pregramotnosti označením spíše administrativním, neboť počátky čtenářské gramotnosti se utvářejí u dítěte již podstatně dříve - před nástupem do základní školy (více kapitola 2. 4). Jak uvádí Wildová (2005a, s. 13), *primárním cílem této etapy je položit základy čtení psaní*, přičemž se však nejedná pouze o rozvoj počátků čtení a psaní ve smyslu jejich technického osvojení<sup>34</sup>, ale důraz je od začátku kladen také na jejich rozvoj z hlediska funkčního využití, tzn. v celoživotní perspektivě<sup>35</sup>.

Wildová (2005a, s. 12) s odkazem na Doležalovou (2001) uvádí v souvislosti s pojetím výuky počátečního čtení a psaní termín tzv. gramotnostní pojetí výuky, jenž *zdůrazňuje funkčnost čtení v komplexu dalších složek (komponent)...*, přičemž *za tyto komponenty je dále považováno psaní, poslech, vyjadřování a v neposlední řadě také myšlení* (Doležalová, 2000, in Wildová, 2005a, s. 12). Zápotočná (2001, s. 273) hovoří „o komplexu jazykových kompetencí“. Z hlediska nového pohledu

---

<sup>32</sup> Vzhledem k zaměření a cílům této práce bude kapitola rozpracována z hlediska didaktického, s prvotním nastíněním vývoje současných trendů v této oblasti.

<sup>33</sup> Z hlediska terminologického označení této etapy bývá v jiných zdrojích používáno také označení „etapa elementární gramotnosti“ (Doležalová, 2005), „etapa bazální gramotnosti“ (Gavora, 2003). Toto období zahrnuje 1. a 2. ročník školní docházky (Wildová, 2005a, s. 15).

<sup>34</sup> Cílem výuky počátečního čtení není pouze dokonalé dekódování písmen a slov, ale také podpora čtenářských strategií, dále rozvoj afektivních složek a budování pozitivního vztahu ke čtení a čtenářství. Tento přístup klade důraz na vyváženost mezi rozvojem techniky čtení a rozvojem schopnosti porozumění textu na různých úrovních (Wildová, 2005a).

<sup>35</sup> Šebesta (2005, s. 81) označuje výuku zaměřenou na osvojování technických dovedností a dekódování grafického záznamu jako „čtení základní“ (elementární). Je však zřejmé, že současné vymezení pojetí počáteční gramotnosti přijímá možnost zaměřenosti výuky již u žáků 1. a 2. ročníku také k dalším dovednostem, jež Šebesta (2003, s. 88) zahrnuje do kategorie tzv. „čtení pokročilého“. Např. Helus (2002) uvádí počátek rozvoje metakognitivní způsobilosti u dětí okolo 5–7 let věku.

na pojetí výuky počátečního čtení a psaní je zdůrazňován význam kontinuálního a vyváženého rozvoje počátečního čtení a psaní v sounáležitosti s těmito komponenty, vytvářejícími celek gramotnosti, při akceptování výše uvedených složek jako vzájemně rovnocenných.

Počáteční čtenářská gramotnost je z hlediska současného pojetí termínem podstatně širším než počáteční čtení a psaní, neboť vyjadřuje rozvoj těchto dovedností ve smyslu rozvoje gramotnosti jedince, tedy ve smyslu rozvoje vytvořeného základu jazykových kompetencí, umožňujících pozdější dosažení tzv. gramotnostních kompetencí (Gavora, 2002 in Wildová, 2005a, s. 14). V současnosti se hovoří o gramotnostním pojetí také ve smyslu tzv. celojazykového přístupu<sup>36</sup>, kdy je důraz kladen také na kontinuitu předškolního a školního vývoje při rozvoji počátků gramotnosti a kdy obsah výuky počátečního čtení a psaní by měl plynule navázat na (individuální) zkušenosti žáka s psanou řečí (Wildová, 2002; Menzel, 2000).

## **2.2 Teoretické modely rozvoje čtenářské gramotnosti z hlediska vývoje percepčních a kognitivních funkcí**

*Motto: Rozdíly v počáteční úrovni čtení se u dětí časem násobí. Úspěšní čtenáři, zřejmě v důsledku toho, že více čtou, se dostávají dopředu a naopak, slabší čtenáři čím dál více zaostávají. Z toho vyplývá vysoká zodpovědnost za počáteční průběh učení se číst.*  
(Zápotočná 2008, s. 107)

### **2.2.1 Vývojové etapy rozvoje čtenářské gramotnosti**

Přestože vzhledem k zaměření disertační práce je záměrem této kapitoly rozpracovat některé z vybraných psychologických a psycholingvistických modelů vymezujících etapy vývoje čtenářských a psacích dovedností dětí, považujeme za důležité v úvodu kapitoly popsat jednotlivé fáze rozvoje čtenářské gramotnosti také z hlediska ontogenetického a didaktického. V této souvislosti a ve vztahu k popisu kvantitativní a kvalitativní gradace čtenářských dovedností v různých obdobích označuje většina autorů první etapu jako etapu pregramotnosti, která

---

<sup>36</sup> Doležalová (2010, s. 18) ve vztahu k rozvoji pregramotnosti používá termín „celostní přístup k jazyku“.

zahrnuje období od 1. roku života do systematické školní výuky čtení (Wildová, 2005a, s. 10). Tato etapa bývá v různých zdrojích označována také jako etapa spontánní gramotnosti (Zápotočná, 2001; Doležalová, 2006) nebo etapa emergentní dětské gramotnosti (Havlíková, 1978; Gavora, Krčmáriková 1998). Další, navazující etapou je pak etapa čtenářské gramotnosti (zahrnující období školní docházky), přičemž prvním úsekem této etapy, jež kontinuálně navazuje na etapu rozvíjení pregramotnostních dovedností, je etapa rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti<sup>37</sup> (Wildová, 2004; Wildová 2005a), označovaná také jako etapa elementární gramotnosti (Doležalová, 2005) nebo etapa bazální gramotnosti (Gavora, 2003). Poslední etapou je etapa funkční gramotnosti, která je časově vymezována do období po ukončení školní docházky (Wildová, 2005a).

V rámci takto didakticky vymezených etap jsou dále vyčleňovány další vývojové etapy směřující k různým fázím uchopování psané řeči, a to z hlediska vývoje psychických, percepčních a kognitivních funkcí. Jak upozorňuje Wildová (2005a), i přes obecnou platnost jednotlivých vývojových fází daných modelů nelze vždy tyto fáze vnímat jako „povinné“ pro každé dítě.

### **2.2.2 Modely rozvoje schopnosti dekodování**

Jako příklad zajímavého pokusu o vytvoření ucelenějšího koncepčního rámce rozvoje gramotnosti u dětí v předškolním věku (pro potřeby předškolních rozvíjejících programů) uvádí Zápotočná (2000, s. 277) model vývoje pregramotnosti podle Van Kleeckové (1998)<sup>38</sup>, jenž vychází z psychologického modelu čtení Adamsové (1990) a je založený na psychologické analýze základních obsahových a formálních komponentů procesu čtení. Rozvoj gramotnosti postupuje od obsahu k formě, od rozvoje porozumění v co nejširším kontextu přes postupné zpřesňování významů a chápání pojmů k pozdějšímu osvojování kódu-analýzy fonologické stavby řeči, pravidel transkripce a ortografie.

Jak je patrné z modelu vývoje pregramotnosti Van Kleeckové (1998), rozvoj

---

<sup>37</sup> Toto období zahrnuje 1. a 2. ročník školní docházky (Wildová, 2005a, s. 15). Matějček (1994) označuje za konec této etapy tzv. sociální únosnost čtení, kdy žáci dosáhnou schopnosti přečíst 60–70 slov za minutu (Matějček, 1994 in Wildová, 2005a, s. 15).

<sup>38</sup> Tento model vymezuje tyto čtyři hypotetické procesory řídící proces čtení: kontextový, významový, fonologický a ortografický procesor (schéma celého modelu uvádí Zápotočná, 2001, s. 300).



dovedností v rámci posledních dvou procesorů má již přímou souvislost s vývojem schopností nezbytných pro nabývání technických (také ortografických) dovedností čtení a psaní. Zápotočná (2008, s. 106), v jiném teoretickém zdroji, v souvislosti s možností fonologického tréninku u dětí předškolního věku, potvrzuje vývojový průběh učení čtení a psaní. S odkazy na výsledky vývojových studií a na modely fonologického vývoje z různých zdrojů a na základě sjednocení výsledků těchto nezávislých studií uvádí Zápotočná (2008, s. 106) tyto fáze rozvíjení schopnosti dekodování:

1. *Párově – asociační – logografické stádium*, charakteristické upevňováním asociací na základě slova jako celku (tvaru, délky, některých z dominantních znaků) a částečným opíráním se o významový kontext a hádání.
2. *Stádium sekvenčních – dešifrovacích strategií*, kdy začínají nabývat významu prvky (nějaké „klíče“) a jejich uspořádání ve slově.
3. *Alfabetické stádium*, kdy dítě využívá fonetické klíče.
4. *Ortografické stádium*, které předpokládá znalost ortografických pravidel (podle Gough, Juel, 1991; Ehri, 1991; Marsh a kol., 1981, Frith, 1985, in Zápotočná, 2008, s. 106).

Jako další z příkladů vymezení kontinuálních fází v dekodování uvádíme etapizaci vývojových stupňů procesu nabývání technických dovedností čtení podle Jegorova (1953), které uvádí Křivánek, Sušická (1985). Jegorov (1953) člení vývoj dovednosti čtení na následující etapy a stupně:

1. *Analytická etapa*:
  - a) Zvládnutí hlásky a slabičně - analytického čtení.
  - b) Stupeň čtení známých slov jako celek. Hlavní slova slovního podkladu mají být vnímána jako celky.
2. *Etapa tvoření a vývoje jednoty struktury*:
  - a) Stupeň, na němž si žák osvojuje způsob čtení řad slov. Celostně osvojená slova jsou již rychle řazena a orientace žáka je zaměřena na větu jako celek.
  - b) Stupeň čtení skupin slov. Slovo je na tomto stupni chápáno jako smysluplná část skupiny slov a tyto skupiny žák vztahuje k obsahové struktuře věty.

3. *Etapa automatizace, čili etapa tvoření a vývoje procesu čtení jako procesu automatizovaného:*

- a) V první fázi této etapy se vyvíjí plynulé smysluplné čtení, při němž se žák zaměřuje na text jako celek a na jeho členění do jednotek podle smyslu.
- b) Při dalším vývoji dovednosti čtení se získaná technika čtení přizpůsobuje náročnějším textům s tím cílem, aby byl žák schopen po absolvování všeobecně vzdělávací školy číst odborně vědecké a literární texty s proniknutím do obsahové struktury textu a jeho částí a aby byl výraz čtení přiměřený obsahu.

Model vývoje dovedností čtení podle Jegorova (1953) se v podstatě shoduje s modelem, který uvádí Fabiánková, Havel, Novotná (1999, s. 35). Tento model představuje tři základní etapy: 1. Analytická etapa (ovládání částí celku), 2. Syntetická etapa (vznik celostní struktury slov), 3. Etapa automatizace.

### **2.2.3 Modely vývoje písarských dovedností**

V teoretických modelech, zaměřujících se na strukturaci (vymezení jednotlivých fází) vývoje schopností a dovedností ovládat psanou řeč, můžeme vzhledem k zaměřenosti vymezit dva základní směry: modely zaměřující se na souběžný vývoj vlastních konceptů dětí o podobě grafického záznamu ve vztahu k rozvoji jejich grafomotorických dovedností (např. stupnice A. Legrúnna, stupnice G. Hildrethové)<sup>39</sup>, dále modely, které rozšiřují zmíněné oblasti o vývoj schopnosti dětí nabývat a následně aplikovat představy o principech grafického záznamu řeči ve vztahu k vývoji schopnosti korespondence mezi grafémem a fonémem (např. fáze osvojování psané řeči G. Spittové, 2000, model vývoje psaní J. Junové, 1990, aplikace psychogenetické teorie E. Ferreirové<sup>40</sup>). Tyto vývojové modely vzájemně propojují vývoj písarských schopností a dovedností s kompetencemi, které jsou nezbytné pro rozvoj dovedností čtenářských (ve vzájemné integraci nazývané jako

---

<sup>39</sup> Stupnice A. Legrúnna a G. Hildrethové uvádí Wildová (2005, s. 26).

<sup>40</sup> Viktorová, I. Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové. In Gavora, P., Zápotočná, O. a kol. *Gramotnost. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2003.

gramotnostní dovednosti), a jsou podrobněji popsány v kapitole 2.2.5.

Snahy o vytvoření stupnic grafického vývoje u předškolních dětí, jejichž cílem by bylo postihnout a vyjádřit sjednocující prvky v jednotlivých etapách, kterými většina dětí ve svém vývoji osvojování si psané řeči prochází, se objevují již ve 30. letech 20. století (Wildová, 2005). Wildová (2005, s. 26–27) uvádí jako příklad prvních pokusů o zpracování vývoje grafomotorických dovedností stupnice podle Legrůna (1932), Hildrethové (1936), jež se v definování jednotlivých vývojových stupňů poměrně shodují. Podle Gibsonové, Levina (1980) tyto stupnice ukazují, jak se dítě posunulo od „čáranic“ ke grafickým útvarům blížícím se písmu, čímž odkazují na jeho vyspělost v předškolním období (Gibson, Levin, 1980 in Wildová, 2005a). Na skutečnost, že vývoj grafomotorických dovedností není omezen na období předškolního a mladšího školního věku, ale že pokračuje v průběhu období celého 1. stupně školní docházky, upozorňuje Šupšáková (1991). Šupšáková (1991, s. 14-15) v rámci tohoto období vymezuje etapu předkaligrafickou, kaligrafickou a postkaligrafickou (písmo nabývá osobitého rukopisu).

Význam spontánní dětské písemné produkce jako důležitého prostředku konceptualizace psané řeči v předškolním věku zmiňují např. Wildová (2005), Menzel (2000), Spittová (2000), Heinová (2000), Viktorová (2003; 2009). K názoru, že dětské produkce (kresby) v raném dětství (u většiny dětí v období věku tří let) obsahují již znaky charakteristické pro písmo, dospěla v 70. letech ve svých výzkumech Lavinová (podle Wildové, 2005a). Zjišťováním vztahu mezi tzv. raným čtenářstvím<sup>41</sup> a zájmem dětí o vlastní písemnou produkci se zabývala např. Durkinová (1966). Durkinová (1966) zjistila, že děti, které brzy četly, projevovaly souběžně se zájmem o čtení také zájem o kopírování písmen (Durkinová, 1966, in Wildová, 2005a).

## **2.2.4 Psychogenetická teorie E. Ferreirové**

Studie zaměřené na sledování gramotnosti jako psycho-genetického

---

<sup>41</sup> Výzkum vývoje čtenářských kompetencí u tzv. raných čtenářů v období odpovídajícímu 1. stupni základní školy prezentuje Heinová (1991). Za rané čtenáře označuje Heinová (1991) děti, které se naučily (spíše spontánně) číst v období předškolního věku, kdy okolí pozitivně reagovalo na přirozené potřeby těchto dětí.

procesu, vycházející z konstruktivistických teorií, přinášejí zajímavá zjištění. Ferreirová (1990), bezprostřední následovnice Piagetovské školy, vycházející z analýzy dětské písemné produkce, sledovala vývoj konceptualizace psané řeči jako procesu konstruování systémů, idejí, koncepcí, resp. hypotéz, které si děti budují v procesu interakce s psanou kulturou (Zápotočná, 2003, s. 41).

Jak uvádí Viktorová<sup>42</sup> (2003, s. 28), Ferreirová (1990) se ve svém přístupu zaměřila na vlastní aktivity dítěte, hledání vnitřních kognitivních mechanismů, které se mobilizují v různých stádiích vývoje a které vedou k uchopení konvenčně užívaného písma, jeho systému a funkcí, kdy se dítě učí přirozeným způsobem v interakci s prostředím. Dítě si tak vytváří průběžně nejrůznější hypotézy o tom, co je písmo, k čemu je a jak se s ním zachází. Písmo jako sociálně historický vynález musí dítě pojmově pochopit, vstoupit do vnitřních pravidel systému reprezentací a nikoliv je pouze napodobovat. Podle psychogenetického přístupu Ferreirové (1990) se to děje vývojem vnitřním. Emergentní nabývání gramotnostních dovedností díky vlastním aktivním a objevujícím procesům potvrzují také Spittová (2000, s. 71), Zápotočná (2001, s. 274), Menzel (2000, s. 33–38). Jak již bylo výše uvedeno, dítě konstruuje vlastní hypotézy o čtení a psaní. Dítě se při aplikaci svých hypotéz dostává průběžně do konfliktu (exogenního), protože jeho hypotézy přestávají postupně vyhovovat a stávají se pro něj aktuálně nefunkční<sup>43</sup>. V konstruktivisticky orientované pedagogice jsou tyto hypotézy označovány jako prekoncepty a změna, ke které u dítěte dochází na základě interakce s vnějším prostředím (prostřednictvím kognitivního konfliktu), bývá označována jako proměna prekonceptů (srov. Bertrand, 1998; Pupala, 2001; Siebert, 2003; Helus, 2004).

Jak uvádí Viktorová (2003, s. 26–35)<sup>44</sup>, Ferreirová (1990) na základě dat získaných z rozsáhlých empirických výzkumů realizovaných v Mexiku a opakovaných v dalších zemích (USA, Izrael, Francie, Argentina, Švýcarsko) postuluje 3 základní etapy vývoje přístupu ke grafickému systému písma:

---

<sup>42</sup> Teorii E. Ferreirové představila naší odborné veřejnosti I. Viktorová (2003). V zahraničních zdrojích odkazuje na tuto teorii např. Goodman (1986).

<sup>43</sup> Ve vztahu k pojetí výuky počátečního čtení a psaní upozorňuje Viktorová (2003, s. 27) na situace, kdy se hypotézy dítěte ukážou v praxi jako funkční a teoreticky možné, ovšem neodpovídají konvenčním pravidlům, kdy je dítě vystaveno tlaku kulturní normy, který se projevuje prostřednictvím školní výuky.

<sup>44</sup> Odborná studie Viktorové (2003, s. 26–35) obsahuje ukázky prací žáků v jednotlivých etapách.

1. *Presylabické období* (okolo 4 let věku) – dítě je schopno odlišit obrázek a kresbu, může používat konvenční značky pro různá slova. Typ čtení a psaní je globální. Napsané slovo může být spíše vlastnostmi označovaných jevů (srov. Goodman, 1985).
2. *Sylabické období* – období fonetizace řeči, uvědomování si korespondence mezi zvukem řeči a jejím zápisem. Děti většinou používají jednoho grafického znaku pro zápis slabiky. Učiteli bývá tato etapa podhodnocena, dokonce učitelé hodnotí produkci dětí jako vynechání písmene.
3. *Alfabetické období* – koncepční uchopení korespondence grafém – foném, vytvoření dalších koncepcí pro práci s psaným textem. Dítě se učí pohybovat na několika rovinách jazyka (fonologické, morfologické a sémantické).

Viktorová (2003); Kučera, Viktorová (1998), s odkazem na práce Ferreirové (1990), uvádějí dále důležitost již zmiňovaného vnitřního konfliktu, který dítě posouvá do fáze, kterou autoři označují jako smíšená *etapa sylabicko-alfabetická* (mezi 2. a 3. obdobím).

Goodman (1985), s odkazem na výsledky výzkumu Ferreirové, upozorňuje na zajímavé konkrétní situace, vztahující se k vývoji představ dítěte o funkci grafického systému. Jednou z etap vývoje těchto představ může být např. názor dítěte, že k přečtení slova stačí znát málo písmen. Podle Goodmana (1985, s. 69) *malé děti často věří, že slovo, které je tvořeno stejnými písmeny, jako např. „aaa“, se nedá číst a hodně dětí prochází zvláštním stadiem, v němž si myslí, že každé písmeno může představovat nějakou slabiku slova nebo výraz v řetězu řeči.*

Zápotočná (2003, s. 42) s odkazem na práci Gougha, Juela, (1991), v souvislosti s paralelou mezi historickým vývojem psaní a individuálním vývojem schopnosti psát, upozorňuje na jev, identifikovaný a popsáný v anglické jazykové kultuře jako tzv. *spoluhlásková hypotéza* (consonantal hypothesis), kdy se u dětí, ještě před pochopením alfabetického principu, objevují *spoluhláskové zápisy*<sup>45</sup>, tj. že děti vynechávají při svých pokusech o psaní samohlásky (tento systém se

---

<sup>45</sup> Příklady spoluhláskových zápisů žáků jsou uvedeny v kapitole 6. 3, popisující akční výzkum.

objevuje např. ve fénickém písmu, písmu Starých Řeků, v současné hebrejštině)<sup>46</sup>.

### 2.2.5 Presentace dalších vývojových modelů osvojování psané řeči

Poznatky o rozvoji grafomotorických dovedností Legrüna (1932), Hildretové (1936) a vývojový model konceptualizace psané řeči podle psychogenetické teorie Ferreirové (1990) můžeme dále rozšířit a doplnit o další modely z jiných teoretických zdrojů. Etapy takto vymezené zahrnují a pokrývají nejen oblast předškolního věku, ale kontinuálně vymezují a definují také etapy zahrnující období rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Jak vyplývá z komparace jednotlivých strukturací z různých teoretických zdrojů, lze nacházet v těchto strukturacích vzájemné shody, a to také ve vztahu k vývojovým stádiím podle E. Ferreirové (srov. Wildová, 2005a, s. 28).

Názor, že osvojování si mluvené a psané řeči u dětí probíhá principiálně analogickým způsobem a že se tak děje na základě samostatného vlastního spontánního (emergenčního) aktivního objevování a experimentování s jazykem (srov. Zápotočná 2001, s. 274–275; Wildová 2005a, s. 24–25), potvrzuje také Spittová (2000, s. 71–73), když uvádí, že na intuitivní úrovni disponují šestileté děti enormním množstvím základních lingvistických poznatků. Spittová (2000), s odkazy na výsledky lingvistických experimentů uváděných např. v materiálech Szagunové (1984), Castrupa (1978), Dehna (1983), Dowlinga (1978), Freineta (1980), uvádí šest etap přibližování se tzv. „správnému psaní“ (tzn. psaní podle normy):

1. fáze: Předkomunikativní aktivity – fáze bez komunikativního charakteru, kdy se dítě pokouší záměrně vytvářet trvalé stopy a je fascinováno touto činností (přibližně okolo 2 let).
2. fáze: Předfonetické stadium – děti začínají objevovat komunikační funkci psaní, přičemž „čáranice“ nabývají dimenze sdělení obsahu. Objevují se první tvary písmen (ponejvíce velká písmena), často fragmenty písmen, bez vztahu chápání foném – grafém. Písmena děti často kombinují

---

<sup>46</sup> Více v kapitole 2.6.1 Aplikace poznatků z historie vývoje písma v kontextu pedagogických a metodických přístupů a teorií.

s obrázkovými znaky (v období 3 roky – 5 let). Tuto fázi můžeme dávat do vztahu k tzv. presylabickému období podle Ferreirové (Viktorová 2003, s. 28).

3. fáze: Polofonetická – dítě si vyvíjí ve svých pokusech první představy o reprezentaci fonému prostřednictvím písmena, přičemž používá ponejvíce skupiny písmen – např. pp = pupe (panenka), ht = hat (má) atd. Často tedy 2–3 písmena zastupují celé slovo. Tento jev můžeme přirovnat k tzv. spoluhláskové hypotéze (Zápotočná 2003, s. 42), jenž je pozorovatelný také v českém prostředí, kdy děti při psaní vynechávají samohlásky. Zahrnuje období mezi 4–6 rokem.
4. fáze: Fonetické stadium – děti začínají ovládat fonetické pravidla řeči (přibližně od 5 do 7 let).
5. fáze: Fonetické opisování za přibývajícího zohledňování typických pravopisných struktur – děti si začínají uvědomovat existenci pravopisných pravidelností (další uvedené charakteristiky jsou spíše typické pro německý jazyk). Zahrnuje období od 6–7 let do poloviny 2. ročníku.
6. fáze: Přejít k vyvíjející se schopnosti psát pravopisně správně (přibližně od 8–9 let věku).

Dalším z modelů uchopování psané řeči v souvislosti především s nabýváním dovednosti „správného psaní“ je „Vídeňský model stupňů při osvojování zapisování“ podle Junové (1990, s. 82–83), který tím, že zařazuje tzv. logografický stupeň „obrázkového písma“, koresponduje také s teoretickými úvahami o existenci paralel mezi antropogenezí psané řeči a vývojem gramotnostních dovedností jedince<sup>47</sup> (srov. Zápotočná, 2003, s. 40; Wagnerová 2002, s. 18). Logografický stupeň lze zřejmě přirovnat k presylabickému období modelu Ferreirové (Viktorová, 2003), kdy dítě používá značky pro různá slova.

**Vídeňský model stupňů při osvojování si zapisování zahrnuje tyto stupně:**

- Logografický stupeň (obrázkové písmo)

---

<sup>47</sup> Více v kapitole 2.6.1 Aplikace poznatků z historie vývoje písma v kontextu pedagogických a metodických přístupů a teorií.

- Logografemický stupeň (celostní chápání slov)<sup>48</sup>
- Alfabetický stupeň (přesné zapisování podle hlásek)
- Ortografický stupeň (použití pravopisné konvence)

Porovnáme-li zmíněné modely Spittové (2000) a Junové (1990), můžeme říci, že definování jednotlivých etap podle Spittové (2000) by mohlo být považováno za konkrétnější a podrobnější rozpracování jednotlivých stupňů podle Junové (1990).

Lurja (1967) na základě výzkumu lidského mozku a psychických procesů dospěl k poznání, že proces psaní vyžaduje přesnou analýzu a syntézu zvukového toku řeči, tzn. vytvoření adekvátních optických znaků, jejich přesnou prostorovou, a poté i přesnou pohybovou organizaci impulsů, vedoucích z mozkových center k příslušným skupinám, tvořící jakési plynulé kinestetické melodie (Lurja, 1967 in Šupšáková, 1991, s. 14). Z pohledu vývoje technických dovedností na úrovni vlastního zápisu slova rozlišuje tři etapy:

- První etapu charakterizuje zvuková analýza slova, vydělení počáteční hlásky, stanovení přesného sledu následujících hlásek a vyhledání patřičných optických symbolů, jejich zpřesnění a převedení do grafické podoby. V této fázi se jedná o řečovo-motorickou činnost.
- V druhé etapě se vydělené fonémy, respektive jejich komplexy, transformují do zrakové a potom do grafomotorické organizace, psané řeči. V této fázi může dojít k problémům např. u tvarově podobných grafémů (záměna vpravo – vlevo apod.).
- Ve třetí etapě dochází k zautomatizování psaní, jedná se o proces transformace, při kterém se uplatňují grafické a ortografické požadavky.

## **2.2.6 Aplikace poznatků vývojových etap ve výuce počátečního čtení a psaní v rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti**

Ve vztahu k tzv. koncepci spontánního rozvoje gramotnosti

---

<sup>48</sup> Fijalkow (1994) označuje jako tzv. ideografické čtení, tzn. čtení slov bez znalosti písmen na základě vizuální podoby slov). Musilová, Příhoda, Musil (1930, s. 8) v souvislosti s popisem metodologie globální metody nazývají tuto fázi čtení (slov jako obrazů) metodou přímé reakce, přičemž práce se čtením slov tímto způsobem je jedním ze stěžejních charakteristik globální metody.



(srov. Zápotočná, 2001; Spittová, 2000) upozorňuje Wildová (2005a, s. 29) na důležitost aplikace poznatků o vývojových etapách v tomto období do konkrétních metodicko-didaktických závěrů a přístupů k výuce počátečního čtení a psaní. Wildová (2005a, s. 29) v této souvislosti zdůrazňuje požadavek na schopnost učitelů rozpoznat, ve které z vývojových fází se na počátku školní docházky žák nachází, a schopnost zvolit adekvátní (individuální) přístup, jenž bude respektovat také individuální rozdíly mezi žáky.

Školní výuka by měla zajišťovat přirozenou kontinuitu v dalším vývoji jedince, vytvořit ucelený systém smysluplné, motivační a funkční výuky ve vztahu k daným fázím. Wildová (2005a, s. 30) zdůrazňuje především využívání tzv. přirozených situací, ve kterých se variují metodické postupy, které vedou žáky k rozvoji vlastních čtenářských strategií. Podle Wildové (2005a, s. 30) by měla výuka používat takové výukové prostředky, které podporují spontaneitu rozvoje žáka a které se zároveň opírají o jeho vlastní grafickou produkci. Za jeden z výrazných prostředků podporujících spontaneitu žáků považuje Wildová (2005a, s. 30) metody, které se progresivně rozvíjejí v zahraničí a které podporují komunikační, expresivní a funkční přístup k výuce.

Mezi přístupy založené na vlastní produkci textů žáků můžeme řadit přístupy a metody, které uvádějí např. Spittová (2000); Bamberger (2000); Junová (1990); Resnicková, Hamptonová (2009). Metody zdůrazňující tzv. přirozený přístup popisují např. Fijalkow (1994); Almen (2004). Příklad postupu, postaveném na integrativním přístupu, uvádí Menzel (2000).

### **2.3 Význam rozvíjení pregramotnostních dovedností ve vztahu k rozvoji počáteční gramotnosti**

*Motto: Jak jich ještě nenaučíš samostatné moudrosti, přece jen urovnáš před nimi cestu k moudrosti tím, že jich krátkou a příjemnou cestou učíš číst a psát – což je všeobecným nástrojem k získání všech vědomostí a klíč k pokladům moudrosti.*

(J. A. Komenský)

Jak již bylo zmíněno, úroveň rozvíjení gramotnosti ovlivňují výrazně také aspekty, které se přímo váží k období předškolního věku (Zápotočná, 2001;

Wildová, 2002, 2005a; Heinová, 1999; Spittová, 2000; Ulichová, 2001). Kapitola naznačuje možné přístupy k vymezování obsahu požadavků na rozvoj gramotnostních dovedností v tomto období, a to také z hlediska současných požadavků na obsah předškolního vzdělávání u nás a v zahraničí. Pozornost je zaměřena především k tzv. přirozeným přístupům k rozvoji gramotnosti a k přístupům, které směřují spíše k systematické přípravě na čtení (a psaní).

### 2.3.1 Koncepce přirozených přístupů k rozvoji gramotnosti

V současných pohledech na pojetí rozvíjení tzv. pregramotnosti (ve vztahu k poznatkům psycholinguistiky a ve vztahu ke konstruktivistickému pojetí<sup>49</sup>) je zdůrazňována především vlastní aktivita dítěte a rozvoj funkcí komunikačních, expresivních, poznávacích, případně dalších funkcí (Zápotočná, 2001, s. 274), které jsou pro dosažení její optimální úrovně důležité (Wildová 2005a, s. 24). Zápotočná (2001, s. 274) ve vztahu k pojetí gramotnosti v předškolním věku odkazuje k obecnému vymezení gramotnosti jako komplexu vzájemně propojených jazykových kompetencí<sup>50</sup> (srov. Šebesta, 2005). Obecně má být pregramotnost (stejně jako počáteční čtenářská gramotnost) rozvíjena komplexně, se zaměřením na všechny její složky. Rozvoj jednotlivých složek (ve vztahu k rozvoji jednotlivých funkcí) by měl probíhat souběžně, ve vzájemné synergii a podpoře, v procesu jejich smysluplného a reálného používání (Doležalová, 2010, s. 17–18). S tímto přístupem souhlasí také Vykoukalová, Wildová (2013), když navrhuje přistupovat k rozvíjení čtenářské gramotnosti v předškolním období jako ke komplexu mnoha složek, se zaměřením k aktuálním zájmům, preferencím dětí, a to také v analogii s postupem, který autorky popisují v případě rozvíjení čtenářské gramotnosti<sup>51</sup> u dětí v primární škole (Vykoukalová, Wildová 2013, s. 180).

Již několik desetiletí je utváření gramotnosti chápáno také jako celoživotní děj, přičemž (jak již bylo zmiňováno v různých souvislostech) mnoho současných autorů (Brügelmann 1997; Pasa, Ragano, Fijalkow 2006; Sulzby, Teale 1996 aj.

---

<sup>49</sup> Tyto koncepce korespondují se socio-psycholinguistickými modely a koncepcemi učení.

<sup>50</sup> Doležalová (2010, s. 17) hovoří o *jednotlivých složkách gramotnosti*.

<sup>51</sup> Vykoukalová, Wildová (2013) odkazují na definici čtenářské gramotnosti, vymezenou v šesti rovinách panelem čtenářské gramotnosti v materiálu: *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií*. Praha: VÚP, 2011.

in Doležalová, 2010) poukazují na to, že gramotnost nezačíná u dětí až v počátku školní docházky, ale je zakládána již v nejčasnějších fázích lidského života (Doležalová, 2010; Zápotočná, 2001). Tendence posouvat význam rozvíjení gramotnostních dovedností do období raného a předškolního věku se objevují v posledních desetiletích pod záhlavím tzv. přirozených způsobů k rozvoji gramotnosti, tj. *konceptů emergenčně – spontánně se vytvářející gramotnosti*<sup>52</sup> nebo *psychogenetické teorie vývoje psané řeči*<sup>53</sup>, odvolávajících se na odkaz Piageta, Vygotského a dalších významných osobností z oboru pedagogiky a psychologie. Vývoj osvojování základů čtení a psaní je tak dáván do analogie s vývojem mluvené řeči (srov. Šebesta, 2005), přičemž důraz je kladen na využití specifického vývojového potenciálu, kterým dítě v raných stádiích ontogeneze disponuje<sup>54</sup> (Zápotočná, 2001; s. 274; Wildová, 2005a, s. 24). Společným jmenovatelem uvedených přístupů je uvědomění si existence vlastní aktivní úlohy dítěte ve zmocňování se světa psané kultury, kdy významnou úlohu sehrává také literárně podnětné (bohaté) prostředí (Zápotočná, 2001, s. 274) a vzájemná interakce mezi dospělým a dítětem<sup>55</sup> (Doležalová, 2010, s. 13). Dítě nabývá gramotnostních dovedností „za chodu“, v přirozených situacích a prostřednictvím smysluplných činností (Zápotočná, 2001, s. 275), přičemž se jedná o ryze individuální záležitost každého dítěte.

Jak již bylo zmíněno, důležitou roli v této koncepci zastupuje podmínka literárně podnětného prostředí, jež podněcuje u dětí přirozený zájem o psanou kulturu. Podle Doležalové (2010, s. 13) děti z podnětného rodinného prostředí disponují podstatnými poznatky o písmu a mají zkušenosti se psanou kulturou. Doležalová (2010, s. 13) zdůrazňuje také význam bohatých literárních zkušeností<sup>56</sup> s psanou řečí u dětí předškolního věku pro jejich další gramotnostní rozvoj. Doležalová (2010, s. 17), s odkazem na Zápotočnou (2000/2001, s. 74–75),

---

<sup>52</sup> Více o emergenčně kognitivních procesech např. Siebert (2003).

<sup>53</sup> Více v kapitole 2.2.4 Psychogenetická teorie vývoje psaní E. Ferreirové.

<sup>54</sup> Zápotočná (2001, s. 274) upozorňuje na nebezpečí nevyužití vývojového potenciálu pro další rozvoj gramotnostních dovedností. Helus (2004, s. 94) hovoří o využívání tzv. bohatství potencialit růstu a rozvoje dítěte.

<sup>55</sup> Wildová (2005a, s. 24), s odkazem na Vygotského (1970), zmiňuje v této souvislosti tzv. zónu nejbližšího vývoje.

<sup>56</sup> Pod pojmem bohaté literární zkušenosti zahrnujeme zkušenosti různého charakteru, korespondující s vymezením obsahu gramotnosti jako „komplexního rozvoje jazykových kompetencí“.

vymezuje konkrétní obsahy a okruhy činností<sup>57</sup>, jež podporují rozvoj gramotnostních dovedností dětí předškolního věku, přičemž upozorňuje také na význam experimentování dětí s písemnou produkcí (srov. Spittová, 2000; Menzel, 2000; Junová, 1990; Resnicková, Hamptonová, 2009).

Budeme-li se zabývat otázkou preferencí dětí z hlediska jejich spontánních zájmů a přístupů k systému psané řeči, je možno odkazovat k různým zdrojům. Např. Wagnerová (2002, s. 19) zjistila, že u většiny z pozorovaných dětí, které se samy naučily v předškolním věku číst, byl zaznamenán převážně syntetický postup, kdy děti postupovaly od naučení se jednotlivých znaků (grafémů) pro jednotlivé hlásky přes snahu tato písmena zapsat až ke skládání písmen do slov. Otázkou ovšem zůstává, jakým způsobem tyto děti dospěly k znalosti jednotlivých znaků (písmen) pro danou hlásku, zdali to bylo způsobem analýzy ze slovních celků, anebo jestli se děti učily jednotlivým písmenům samostatně (ptaly se po jednotlivých písmenech) a poté volily syntetický způsob skladu písmen do slovních celků.

Jiný přístup naopak popisuje Fijalkow (1994, s. 608), když hovoří o tzv. ideografickém nebo čistě vizuálním čtení (tedy bez znalosti písmen) dětí v předškolním věku, kdy děti rozpoznávají jim známá slova, jejichž obraz mají zakódovaný ve své vizuální paměti<sup>58</sup>. Také Goodman (1985)<sup>59</sup> uvádí identickou zkušenost s „ideografickým čtením“ dětí předškolního věku a potvrzuje ji na příkladech z praxe. Jak uvádí Goodman (1985, s. 67), dovednost číst se tak přirozeně („v bohatém prostředí psaných znaků“) rozvíjí obdobným způsobem jako mluvená řeč, kdy zřetelná funkčnost a možnost aplikace podporuje toto spontánní učení. Goodman (1985, s. 67) vztahuje „ideografické čtení“ spíše do věkového období tří až čtyřletých čtenářů, přičemž postup od celých slov (tedy analytický přístup) považuje za prioritní strategii, kterou děti později dosahují (nabývají) znalosti písmen.

Zajímavá zjištění uvádí Harnůšková (2003), když informuje o vývoji

---

<sup>57</sup> Mezi základní okruhy činností patří činnosti, jež rozvíjejí schopnost porozumění předčítanému textu, vedou děti k předvídání situací a převyprávění, dále činnosti, které napomáhají budovat jejich vztah ke čtení, činnosti, které rozvíjejí jejich vizuálně-percepční a fonologické schopnosti a grafomotorické dovednosti.

<sup>58</sup> Tato fáze odpovídá logografemickému stupni podle Junové (1990).

<sup>59</sup> K. Goodman je považován za jednoho z významných představitelů tzv. celojazykových přístupů ve výuce počátečního čtení a psaní, uplatňujících tzv. model „zdola-nahoru“ (Zápotočná, 2001, s. 292).

předkonvenčního čtení u dětí s akcelеровaným kognitivním vývojem. „Ideografické čtení“ považuje Harnůšková (2003, s. 94) u některých z těchto dětí pouze za jednu z etap vývoje dovednosti číst, na niž může již v předškolním věku navázat etapa vyvozování písmen ze slovních celků<sup>60</sup>. Dovolujeme si předpokládat, že i děti, u kterých Wagnerová (2002) zaznamenala zájem směřující spíše k jednotlivým písmenům, již mohly etapou ideografického čtení projít.

Fijalkow (1994, s. 611), s odkazy na závěry výzkumu zaměřeného na sledování způsobů, které mají již povahu dekódovacích postupů, jakým se dostávají děti k osvojování psané řeči (Chauveau, Rémond, Rogovas, 1993), uvádí, že děti v tomto období nepoužívají ani čistě syntetické postupy (postupující od jednotlivých písmen a využívající skladu písmen do větších celků), ani čistě analytické postupy (vycházející z celých slov), spíše tedy kombinují oba přístupy. Toto zjištění potvrzuje také Spittová (2000).

### **2.3.2 Koncepce podporující ranou alfabetizaci dětí v předškolním věku**

Přestože současné tendence v chápání rozvoje pregramotnosti směřují do oblasti tzv. přirozených přístupů k rozvoji gramotnosti (viz výše), z analýz dalších teoretických materiálů vyvstává otázka, zda a do jaké míry ponechat seznamování se s psaným jazykem zcela v kompetenci dětí (při zajištění dostateku vnějších podnětů a literárně podnětného prostředí), popř. zda v tomto období neparticipovat také cíleně volenými metodickými a didaktickými postupy, které budou zahrnovat prvky systematické výuky čtení a psaní.

Jak shodně uvádějí např. Heinová (1991), Ulichová (2001), Menzel (2000), Spittová (2000), Zápotočná (2001) a jak vyplynulo také z výzkumů např. Ferreirové (Viktorová, 2003; Goodman, 1986), děti dlouho před vstupem do školy projevují přirozený zájem o písmo. Od raného dětství jsou ve svém okolí v přímé interakci s psanými texty. Jejich zájem o psaný jazyk je tak přirozený a vychází z jejich vlastní iniciativy a potřeb. Můžeme říci, že se práce s písmem

---

<sup>60</sup> Harnůšková (2003) označuje tuto strategii jako strategii globálního „čtení“ zapamatovaných slov. U potenciálně intelektuálně nadaných dětí ji identifikovala jako jednu z vývojových etap vyskytujících se ve věkovém období od 1,9 do 4 let. Goodman (1985) uvádí příklady z praxe vztahující se k „ideografickému“ čtení u dětí ve věku 3–4 roky. Je nutné uvědomit si skutečnost, že oba autoři vycházejí z odlišných jazykových systémů (slovenština, angličtina).

stává jejich vnitřní vývojovou potřebou (srov. Viktorová, 2003; Menzel, 2000), kdy děti napodobují činnost dospělých a vlastní objevitelskou činností přicházejí (na různé kvantitativní a kvalitativní úrovni) na podstatu kódu psané řeči (Doležalová, 2010; Wildová, 2005a; Spittová, 2000; Viktorová, 2003).

Jak bylo naznačeno v předcházející kapitole, např. Zápotočná (2001, s. 274) uvádí, že by se rozvíjení čtenářské gramotnosti v předškolním věku nemělo dávat do vztahu k formálnímu učení čtení a psaní. S názorem podporovat zájem dětí o písmo a psanou řeč přirozenými způsoby, které vycházejí ze spontánního zájmu dítěte, se ztotožňuje také Křivánek a Sušická (1985). Na druhou stranu však oba autoři nevylučují možnost seznamovat děti s psanou řečí v mateřské škole také formou řízeného herního zaměstnání s písmeny, kdy tyto aktivity si nekladou primárně za cíl naučit děti číst<sup>61</sup>.

Budeme-li sledovat názory na problematiku cíleného seznamování dětí s písmem v předškolním věku v delším časovém horizontu, zaznamenáme značnou názorovou nejednotnost<sup>62</sup>. Na jedné straně se rekrutují názory, které bychom mohli sjednotit v tvrzení, že systematické seznamování dětí s písmem by nemělo být náplní výchovy a vzdělávání v mateřské škole. Těmto názorům však mohou oponovat studie a práce některých autorů (např. Pačesová, 1992; Liška, 1967; Söderberghová, 1971, in Pačesová, 1992; Heinová, 1991; Resnicková, Hamptonová, 2009), z nichž vyplývá, že existuje dostatek podložených argumentů pro to, aby bylo možné domnívat se, že lze vést dítě v předškolním věku prostřednictvím zaměřených a systematicky plánovaných aktivit k nabývání znalosti grafických znaků a získávání vhledu do grafického systému. Některé zdroje pak také dokladují spíše pozitivní vliv těchto přístupů v rozvíjení gramotnosti ve školním věku (srov. Heinová, 1991). Jak již bylo naznačeno, jedná se o postupy realizující se převážně hrou, i když v některých postupech lze vysledovat již prvky systematického přístupu. Ve vztahu k rozvoji gramotnosti v předškolním věku (spíše také v souvislosti pozitivní odezvy na zájem dítěte o psanou řeč ve smyslu

---

<sup>61</sup> V letech 1983–1984 probíhal paralelně experiment v mateřské škole v Brandýse n. Labem a mateřské škole v Kutné Hoře, jehož cílem bylo ověřit efektivnost tzv. předškolní herní přípravy na čtení. Děti předškolního věku tak byly postupně (řízeným zaměstnáním), v průběhu celého školního roku, seznamovány se základy čtení zhruba v rozsahu učiva Živé abecedy (Křivánek, Sušická, 1985).

<sup>62</sup> Souhrnný přehled vývoje názorů na pojetí předškolní výchovy ve vztahu k osvojování gramotnosti v souvislosti s různými teoriemi učení uvádí Wildová (2005a, s. 31–38).

uspokojení zájmu dítěte o grafický systém a jeho funkci) je zmiňován v některých teoretických zdrojích význam tzv. senzitivní fáze pro učení se číst a psát jako jedné z individuálních vývojových potřeb dítěte. Podle Heinové (1991, s. 12–13) se tato fáze objevuje u většiny dětí již v předškolním věku, tj. mezi čtvrtým až pátým rokem věku dítěte. Heinová (1991, s. 13) upozorňuje na možná úskalí nevyužití této fáze a negativní odraz na vývoji čtenářských kompetencí dítěte v pozdějším věku.

Zaměříme-li se na konkrétní příklady systematické výuky čtení a psaní v předškolním věku (ze zahraničních pramenů), mohli bychom za jeden z pokusů rané alfabizace považovat výsledky pokusů aplikace metody učení čtení slovních celků pomocí karet se slovy podle Glenna Domana<sup>63</sup> (Pačesová, 1992). Jak uvádí Pačesová (1992, s. 103–104), Doman (1964) považoval za ideální věk pro učení čtení věk dva roky a doporučoval, aby se dítě učilo číst současně s osvojováním mluveného jazyka. Přes všechny výhrady ze stran široké veřejnosti si našla tato metoda ve Švédsku své příznivce také v řadách badatelů zabývajících se osvojováním jazyka. Přínosem tohoto přístupu bylo, že se začala dále prověřovat možnost nácviku čtení slov jako slovních celků u dětí v předškolním věku (srov. Goodman, 1985; Fijakow, 1994).

Jak dále uvádí Pačesová (1992), pokusy s Domanovou metodou dělala např. Söderbergová (1971; 1986), která prokázala efektivnost takto pojatého výzkumu v četných teoretických studiích. V praxi pak také skutečností, že její dcera pod jejím vedením zvládla čtení<sup>64</sup> ve věku dva a půl roku. Na základě získaných výsledků Söderbergová vyvozuje závěr, že kreativní přístup dítěte a jeho zasazení do prostředí aktivní gramotnosti vyústí ve skutečnost, že dítě zvládá jazyk psaný stejným procesem jako jazyk mluvený, čímž se potvrzuje předpoklad postupu, který doporučuje ve své metodě učení Doman (podle Pačesové 1992, s. 105–106).

Názor, že lze učit děti číst již v raném dětství, vyplynul z pokusů, které v 60. a 70. letech prováděl u dvou a tříletých dětí Josef Liška (Pačesová, 1992, s. 106). Přestože dosahoval kladných výsledků, nečinil si nároky, aby jeho experiment byl

---

<sup>63</sup> Více v kapitole 2.6.1.

<sup>64</sup> Myslí se zřejmě rozpoznávání slov jako slovních celků, což vyplývá z popisu dalšího projektu, který Söderbergová realizovala u dvanácti dětí ve věku jeden a půl až čtyři roky ve vybrané mateřské škole.

uplatněn bezprostředně v praxi. Stejně jako Doman (1964) věřil, že u dvou a tříletých dětí se osvojování čtení v předškolním věku dříve či později spontánně prosadí a využije se tak schopnosti dětí osvojit si jazyk, a to jak v mluvené, tak v psané formě v době, kdy k tomu mají neoptimálnější předpoklady, tj. podle Lišky ve věku tří let (Pačesová, 1992).

V souvislosti s využitím vývojového potenciálu v optimálním věku dítěte ve vztahu k senzitivní fázi popisuje Heinová (1991, s. 12–13)<sup>65</sup> konkrétní případ chlapce, který o čtení projevila výrazný zájem v pěti letech, ovšem rodiče tento zájem z důvodu obav možných problémů na počátku školní docházky tlumili a chlapce odmítli učit číst. Tento chlapec nastoupil školní docházku až v osmi letech a vykazoval následně nejen problémy ve čtení, ale také v celkovém chování, přístupu a motivaci k učení.

### **2.3.3 Současné trendy v zaměřenosti předškolní výchovy ve vztahu k rozvíjení pregramotnosti**

Současné trendy v rozvoji pregramotnosti ve vztahu k zaměřenosti předškolní přípravy lze sledovat také z analýz kurikulárních dokumentů evropských zemí<sup>66</sup>. Jak uvádí ve své studii Wildová (2012a, s. 12–13), byly vysledovány rozdíly mezi jednotlivými státy např. ve formě konkretizace cílů předškolní přípravy, a to také z hlediska zahrnutí učení se základům čtení v rámci předškolní přípravy. Různá pojetí se ukázala také v konkretizaci výukových cílů, kdy v některých státech jsou tyto cíle vymezené spíše obecně (Řecko, Španělsko) oproti např. Velké Británii, kde jsou cíle preprimárního vzdělávání konkretizovány a stanoveny v rámci dvouletého cyklu (tři až pět let věku dítěte). Předškolní systematická výuka čtení se však v kurikulárních dokumentech evropských států objevuje spíše výjimečně<sup>67</sup>.

Budeme-li se problematikou zaměřenosti předškolní přípravy zabývat také

---

<sup>65</sup> Výzkum, který prováděla v 90. letech v Německu Heinová (1991), byl zaměřen na žáky 1. ročníků primární školy (výzkumný vzorek čítal 1008 žáků) a soustředil se na tzv. rané čtenáře (tedy žáky, kteří se naučili číst již v předškolním věku).

<sup>66</sup> Výsledky analýz a komparací kurikulárních dokumentů vybraných evropských států uvádí Wildová (2012a; 2012b; 2005a).

<sup>67</sup> Wildová (2012, s. 13) upozorňuje na aktuální situaci v Maďarsku, kdy se systematická výuka čtení začíná do předškolní přípravy.



ve vztahu k výsledkům ve čtení, jež dosahují žáci různých evropských států v rámci mezinárodních srovnávacích výzkumů<sup>68</sup> v delším časovém horizontu, lze říci, že některé z těchto výsledků by mohly vést také k úvahám o možnosti existence souvislosti mezi zaměřeností předškolní přípravy a pozdější úspěšností dětí v oblasti čtenářské gramotnosti. Výsledky mezinárodních srovnávacích výzkumů zaměřených na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků v primárním vzdělávání pak poukazují spíše na skutečnost, že v zemích, kde se děti setkávají se základy čtení dříve (např. ve Velké Británii se děti již v předškolních zařízeních učí základům čtení<sup>69</sup>), je počet dětí, které selhávají ve čtení, menší než tam, kde přicházejí do styku s písmem až později. Jako příklad odrazu pozitivního působení proměny pojetí předškolní přípravy na rozvoj čtenářských kompetencí žáků uvádějí shodně Pačesová (1992) a Heinová (1991) situaci v 90. letech ve Švédsku. Podle Pačesové (1992, s. 103–104) ve Švédsku na konci 60. let panoval názor, který byl proti systematickému učení čtení dětí v předškolním věku. V tomto období ve Švédsku selhávalo ve čtení zhruba 30 % žáků (Heinová, 1991, s. 15). Přes dlouholetou tradici přistupovat ke čtení až v sedmi letech věku se v posledních desetiletích (Heinová, 1991) ve Švédsku prosazují pokusy o čtení v předškolním věku, což může být hypoteticky také jedním z důvodů úspěšnosti Švédska v mezinárodních srovnávacích výzkumech zaměřených na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti<sup>70</sup>. Zápotočná (2003) vztahuje výsledky švédských žáků také k vynikající úrovni elementárního školství, které se ve Švédsku v posledním desetiletí stává otevřeným školským systémem – ve smyslu otevřenosti všemu novému, pozitivnímu a užitečnému, co je v počátečním vzdělávání ve světě k dispozici.

V souvislosti s přístupem k rané alfabetizaci popisuje situaci z prostředí mateřských škol s tradičním výukovým programem v Německu např. Ulichová (2001). Přestože Ulichová (2001, s. 138–139) zdůrazňuje prokazatelný zájem dětí

---

<sup>68</sup> Více např. Kramplová, Potužníková (2005).

<sup>69</sup> Practice Guidance for the Early Years Foundation Stage. Nottingham: DCSF Publication, 2008. Statutory Framework for EYFS: learning and development. The Nation Strategies [online], 1997 – 2010. [cit. 2010-4-21]. Dostupné z [http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/84020?uc=force\\_uj/](http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/84020?uc=force_uj/).

<sup>70</sup> Podle výsledků mezinárodního srovnávacího výzkumu PIRLS 2001 se švédští žáci umístili na prvních místech na všech pěti základních hodnocených škálách. Výborných výsledků dosáhli také žáci Anglie, kteří obsadili v závěrečném hodnocení vždy některé z prvních pěti míst v hodnocených škálách (podle Kramplové, Potužníkové, 2005, s. 13–14).

v předškolním věku o čtení a psaní, označuje současně aktuální přístup k jazykové výuce v Německu (na konci 90. let 20. století) jako přístup naprosté absence přímého kontaktu s psanou řečí. Podle Ulichové (2001) se podpora rozvíjení jazykových kompetencí dětí děje spíše formou vyprávění a předčítání, s důrazem na porozumění a následné interpretace sdělované informace a podpory zájmu o informace. Příčinu určitého despektu k zaměstnáním s písmem v předškolním věku vidí Ulichová (2001) v tom, že je často, poněkud rozpačitě, asociováno s raným tréninkem čtení, který byl v Německu populární v 60. letech 20. století. Také výzkumy zaměřené na rané čtenáře, realizované Heinovou (1991) v Německu, ukázaly na skupinu dětí, které projevovaly zájem o učení se číst již v předškolním věku, přičemž jejich aktuální potřeby zůstaly bez adekvátní odezvy. Mezi těmito dětmi byly vysledovány děti, které se později v průběhu školní docházky potýkaly s problémy naučit se dobře číst (srov. Heinová, 1991).

V České republice jsou požadavky, podmínky a pravidla institucionálního vzdělávání dětí předškolního věku vymezeny Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV)<sup>71</sup>. Na základě materiálů zabývajících se komparací zaměřenosti dokumentů vybraných evropských států (Wildová, 2012a) bychom mohli říci, že pojetí RVP PV (2005) koresponduje s hlavní linií, jež byla evidována u většiny státních dokumentů vybraných evropských států. Ta se týká zaměřenosti výchovy a vzdělávání na tzv. předškolní přípravu pro pozdější systematický rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti, a to ve smyslu rozvoje vyjadřování, komunikace, poznávacích procesů a psychických funkcí. Tento program svojí koncepcí navazuje na osobnostně orientovaný model předškolní výchovy (Opravilová, 2001) a některé další inovativní programy předškolní výchovy, tzn. že koresponduje s individualizovaným, osobnostně přirozeným rozvojem dítěte, přičemž zdůrazňuje především význam vytváření podnětného prostředí<sup>72</sup> (Wildová, 2005a). Přístup a pojetí takto (obecně) vymezené koncepce se však může odlišovat v přístupech aplikovaných v předškolním vzdělávání

---

<sup>71</sup> K rozvíjení čtenářské gramotnosti dětí předškolního věku se vztahují vzdělávací podoblasti 5.2.1 „Jazyk a řeč“ a 5.2.2 „Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2005, s. 18–19).

<sup>72</sup> RVP PV nepočítá se systematickou výukou počátečního čtení. Jak upozorňuje Wildová (2005a, s. 37), projeví-li však dítě zájem o písmo, mělo by být v tomto zájmu podpořeno, přičemž zkušenosti ze školní praxe ukazují, že předškolní zájem o počátky čtení a psaní se stává samozřejmostí.

v rámci vzdělávacích programů označovaných jako tradiční a jako inovativní<sup>73</sup>.

Nový pohled na možnosti sledování a hodnocení úrovně rozvoje čtenářských dovedností a kompetencí v předškolním věku přináší tzv. „vývojová kontinua pro čtení a čtenářství“<sup>74</sup>, jež se v anglofonních zemích stávají součástí kurikulárních dokumentů (Košťálová, 2010; Kratochvílová, 2012). Jak uvádí Kratochvílová (2012) s přímým odkazem k australskému vývojovému kontinuu, tento evaluační a diagnostický nástroj poskytuje nejen učitel, ale také rodičům přehled o aktuálních dovednostech dítěte a vymezuje také oblasti, cíle a obsahy dalšího směřování výchovy a vzdělávání, pokrývající všechny roviny čtenářské gramotnosti.

Shrneme-li celé téma, současné trendy zaměřenosti předškolní výchovy směřují spíše k podpoře přirozeného (spontánního) rozvoje všech složek gramotnostních dovedností dítěte, a to ve vztahu ke komplexnímu a vyváženému rozvoji celé osobnosti dítěte, kdy je dítě seznamováno s vnějším světem prostřednictvím rozličného spektra činností vycházejících také z přirozených životních situací. Otevřenou otázkou však nadále zůstává, do jaké míry<sup>75</sup> a současně jakými způsoby seznamovat děti se systémem a funkcí psané řeči v předškolním věku a z hlediska charakteru těchto přístupů. Jak vyplývá z analýzy teoretických zdrojů, volba těchto přístupů by měla respektovat především individualitu dítěte, tj. vycházet z jeho aktuálních potřeb a zájmů. Je zřejmé, že jednou z důležitých podmínek bude dostatečně pestrá nabídka adekvátních a přiměřených podnětů a činností<sup>76</sup>, kdy je dítěti umožněn přímý kontakt s tištěnými materiály různého charakteru a různých žánrů<sup>77</sup>, je mu dána možnost vlastních pokusů s písmem a psanou řečí, přirozeného objevování principu

---

<sup>73</sup> Např. vzdělávací program Začít spolu nabízí dětem v rámci volitelných činností také aktivity, které děti seznamují s psanou řečí (děti pracují se slovy jako slovními celky, slova poznávají, opisují, přirozenou cestou tak objevují písmo a funkci psané řeči). Děti jsou konfrontovány s dostatkem tištěného materiálu a je jim umožněno vlastní experimentování s psanou řečí (Gardošová, Dujková, 2003).

<sup>74</sup> Vývojová kontinua bývají označována také jako „mapy učebního pokroku žáků“ (Košťálová, 2010).

<sup>75</sup> Mají-li tyto činnosti směřovat spíše k propedeutice čtení a psaní, tj. zaměřovat se spíše na podporu rozvoje percepčních předpokladů, nebo již seznamovat děti prostřednictvím herních aktivit se systémem psané řeči.

<sup>76</sup> Wildová (2005a, s. 38) upozorňuje ovšem na nebezpečí „extrémního“ pojetí koncepce emergentního vývoje, kdy vývoj dítěte je ponechán pouze na jeho zájmu, kdy jsou zavrhovány jakékoliv řízené činnosti podněcující vývoj dítěte.

<sup>77</sup> Aktivity s dětmi v předškolním věku s různými typy knih, podpora rozvoje jejich metakognitivních funkcí, kdy je dítě vedeno také k vědomé volbě „vlastní“ knihy a kdy je podporován rozvoj širšího spektra gramotnostních dovedností, je obsahem semináře „Čteme s nečtenáři“, realizovaného Kritickým myšlením, o. s. [cit. 2014-2-13]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php>.

i funkce psané řeči a také možnost konfrontace se čtenářským a písarským chováním dospělých, také v kontextu ucelených témat, podporujících přirozený rozvoj mluvené řeči a rozvoj širokého spektra kognitivních a afektivních funkcí (Maňourová, 2014).

Důležitým prvkem, který se váže k pestré nabídce různých činností, je uplatňování tzv. principu volby. Jedním z klíčových slov se pak stává vlastní zkušenost dítěte. Inspiraci v otázkách přístupů k vlastní práci dítěte s textem (poznávání tvarů písmen, propojování hlásky a písmene, pokusy o psaní písmen a krátkých textů, globální přístup ke čtení slov atd.), jež směřují k herním činnostem, které umožňují dítěti realizovat vlastní objevitelskou činnost a současně respektují jeho individualitu, lze hledat v přístupech v některých z inovativních vzdělávacích programů (Maňourová, 2014). Takovým přístupem je možno označit celostní přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti ve vzdělávacím programu Začít spolu (srov. Kargerová, Němečková, 2002; Gardošová, Dujková, 2003).

## 2.4 Uplatnění konstruktivistických teorií a koncepcí v oblasti rozvíjení čtenářské gramotnosti

*Motto: Padesát let experimentování nás naučilo, že neexistuje žádné poznání, které by bylo výsledkem pouhého zaznamenávání pozorovaného a jež by nebylo strukturováno aktivitou subjektu. Avšak neexistují ani žádné apriorní či vrozené struktury poznání – dědičnou je sama činnost inteligence a z té se struktury rodí výlučně organizováním postupných aktivit vykonávaných s předměty. Plyne z toho, že epistemologie respektující psychogenetické danosti nemůže být ani empirická, ani preformistická (nativistická); může být chápána jedině jako konstruktivismus, v němž jsou nové operace a struktury vytvářeny.“*

(J. Piaget, 1979, in Y. Bertrand, 1998)

*Motto: Vidíme, co víme, co můžeme mentálně spojit s tím, co už víme. Registrujeme to, čemu můžeme rozumět, co zapadá do našich schémat, na co jsme schopni navázat, co můžeme použít a co nám připadá jako pozoruhodné. Nové poznatky by měly mít hodnotu novosti.*

(H. Siebert, 2003)

### **2.4.1 Obecné principy konstruktivismu a jeho uplatnění v pedagogických vědách**

Konstruktivistické koncepce vyučování předpokládají, že poznání je strukturováno aktivitou subjektu (Skalková, 2007). Vztah konstruktivismu k pojetí poznání v psychologických, pedagogicko-psychologických a pedagogických kontextech uvádějí např. Helus (2004), Pupala (2001), Siebert (2003), Bertrand (1998), Spilková (2005). Pojítkem všech těchto vymezení je pojmání procesu poznávání jako aktivního procesu, který probíhá v interakci poznávajícího jedince s poznávanou skutečností v kontextu lidí, sdílejících společnou kulturu, kdy poznání není otisk, ale vlastní výtvor, konstrukt člověka (Helus, 2004, s. 50; Tomková, 2007, s. 18) a stává se tak nevyhnutelným lidským produktem (Pupala, 2001, s. 169).

Bertrand (1998, s. 84–86), v publikaci zabývající se soudobými teoriemi učení, v souvislosti s teorií vytváření (konstruování) mentálních obrazů uvádí, že chápání probíhá na základě mentální reprezentace. Chápat neznamena být pouhým divákem, ale konstruovat si reprezentace, tedy mentální (vizuální či auditivní) obrazy. Dojem pochopení nezískává žák přímo z učitelova výkladu, ale na základě transformace, kterou při poslechu provádí. Pochopení je tedy důsledkem mentálních gest, která žák vykonává podle toho, co mu učitel umožňuje vnímat. Proto považuje Bertrand (1998, s. 84–86) za nezbytné dovést žáky k tomu, aby si vytvářeli mentální obrazy problémů, dát žákům možnost vyvinout rozdílnou mentální dynamiku, dát dětem možnost představit si problém způsobem, který jim vyhovuje.

### **2.4.2 Konstruktivismus v pedagogických a psychologických vědách, vymezení základních pojmů**

Z hlediska nových výukových koncepcí a jejich psychodidaktických principů vymezuje Spilková (2005) s odkazy na Tonucciho (1991) dvě základní koncepce: 1. tradiční, slovně názorné, transmisivní pojetí vyučování<sup>78</sup>, přeceňující verbální

---

<sup>78</sup> Transmisivní pojetí výuky je vztahováno k výukovým metodám označovaným jako klasické výukové metody (Maňák, Švec, 2003).

stránku, lpící na metodě výkladu a předávání poznatků jako hotových produktů; 2. konstruktivistické pojetí výuky<sup>79</sup>, které je opozitem k tradičnímu, slovně názornému pojetí, staví na vlastní aktivitě žáka, vychází a podporuje pluralitu poznání, kdy předmět (obsah) učení není v centru pozornosti, ale hlavní pozornost je kladena na žáka jako na aktivní subjekt a tvůrce vlastního poznání (srov. Skalková, 2007). Konstruktivismus se v současnosti stává jedním z klíčových trendů v humanitních vědách: v pedagogice, psychoterapii, sociologii a filozofii (Spilková, 2005). Pro pedagogiku má pak zásadní význam konstruktivistické pojetí lidského poznání (poznávání) jako konstruování vlastního chápání světa na základě reflexe osobní zkušenosti (Helus 2004, s. 51; Krejčová, Kargerová 2003, s. 44; Pupala, 2001, s. 161). Konstruktivistický směr v kognitivní psychologii navazuje na pedagogiku J. Deweye, J. S. Brunnera a psychologii J. Piageta, H. Wallona, V. V. Davydova a D. B. El'konina. Hovoříme-li o konstruování poznání jako hlavním znaku tohoto pojetí vyučování, je třeba upřesnit, že jde vlastně o „auto-socio-konstrukci“, což také naznačuje, že se proces odehrává vždy v sociálním (Spilková, 2005) či sociokulturním (Šebesta, 2005) kontextu. Aspekt sociálního kontextu vyjadřuje termín sociální konstruktivismus, jehož základním psychologickým východiskem se stalo učení L. S. Vygotského (Helus, 2004; Šebesta, 2005; Pupala, Petrová, 2008).

Vzhledem k charakteru a zaměření disertační práce uvádíme některé z důležitých termínů a pojmů, přičemž naznačujeme také jejich vzájemné vztahy a význam na utváření poznání žáků ve vztahu k současným názorům na učení a vyučování. Důležitými termíny z piagetovské psychologie, charakterizující procesy vývoje poznání, jsou termíny „asimilace“ (začleňování nových poznatků do stávajících struktur) a „akomodace“ (vytvoření nového schématu, resp. restrukturalizace dosavadních schémat)<sup>80</sup>. Piaget za základní princip kognitivního vývoje považoval prolínání těchto dvou výše zmíněných

---

<sup>79</sup> Konstruktivistické pojetí výuky na základě psychologických a neurokognitivních výzkumů posledních sto let předpokládá vytváření vlastních koncepcí a způsobů uchopování a porozumění učivu a tématům (Steelová, 1998). Výčet konstruktivistických postupů a přístupů v současných didaktikách uvádí např. Bertrand, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. Z pohledu výukových metod korespondují s tímto pojetím metody, označované jako aktivizující (Maňák, Švec, 2003) či heuristické (Skalková, 2007) apod.

<sup>80</sup> Na Piagetův přínos pro porozumění stádiím dětského poznávání odkazují např. Helus (2004), Šebesta (2005).

komplementárních procesů (Kohoutek, 2008, s. 4). Ausubel (1978) pro pojmenování nástroje procesu asimilace používá termín „kognitivní mosty“ (Bertrand, 1998, s. 69–70). Helus (2004, s. 51), v souvislosti s Piagetovou teorií, uvádí dále termín „ekvibrace“ jako proces obnovování rovnováhy mezi vnitřními schématy a požadavky, které klade na poznání jedince okolí. Většina konstruktivistických didaktik dále užívá pojmu „prekoncept“ (spontánní koncepty, mylné koncepty, naivní koncepty<sup>81</sup>), jež Jodelet (1984) definuje jako referenční systém, v jehož rámci probíhá transformace, integrace a osvojování si odlišných informací a reprezentací<sup>82</sup>. Nejčastěji je střet nových poznatků se stávajícími koncepty („prekoncepty“) obecně označován jako „kognitivní konflikt“ (Bertrand, 1998, s. 69–73). Ve vztahu k procesům učení chápeme proces poznávání jako proces dekonstruování chybných (naivních) dětských koncepcí a nahrazování těchto konstrukcí koncepty vědeckými (Pupala, 2001, s. 173)<sup>83</sup>. Proces učení pak charakterizuje např. Bertrand (1998, s. 87) jako proces přechodu z jednoho stadia poznání do stadia druhého, kdy učitel musí brát v potaz žákovy dosavadní poznatky, modely, interpretace, dále předvídat možné epistemologické konflikty, které mohou nastat při konfrontaci mezi žákovými dosavadními poznatky s vědeckým poznáním ve škole. Učitel musí žákovi pomoci přejít z jednoho stadia poznání do druhého, spíše vědecktějšího, prezentovaného školními poznatky (srov. Siebert, 2003).

Ve vztahu k vymezení role učitele je třeba zmínit také význam práce v tzv. „zóně nejbližšího vývoje“ (ve vztahu k tzv. odstupňované pomoci)<sup>84</sup> jako jednoho z dalších významných činitelů rozvoje žákovy učení a poznání, vycházející z Vygotského koncepcí teorie učení<sup>85</sup> (Helus, 2004; Petrová, Pupala<sup>86</sup>, 2008).

---

<sup>81</sup> Larochelle, Desautels (1992), in Bertrand (1998, s. 69).

<sup>82</sup> Podle Giordana (1990) jsou prekoncepty komplexní a představují současně „dekódovací struktury“, které dávají význam nashromážděným informacím, a „přijímací struktury“, které umožňují zabudovat nová fakta (Giordan, 1990, in Bertrand, 1998, s. 69).

<sup>83</sup> Larochelle, Desautels (1992, in Bertrand, 1998, s. 78) navrhuje, aby byl používán spíše termín „model konceptuální změny“.

<sup>84</sup> Program Čtením a psaním ke Kritickému myšlení používá zřejmě analogický termín - tzv. „scaffolding“ – „teorie lešení“ (Příručka I. Praha: OSI, OSF, 1998). Pupala, Petrová (2008, s. 122-123) vymezují jemné významové nuance v uchopení obou pojmů.

<sup>85</sup> Podle teorie zóny nejbližšího vývoje se *všechny mentální funkce ve vývoji dítěte objevují nejprve ve spolupráci s dospělými* (Vygotskij, 1978, in Košťálová, 1998).

<sup>86</sup> Podrobněji tematiku využití zóny nejbližšího vývoje (ZNV) ve školní praxi rozpracovává např. Petrová, Pupala (2008).

Ve vztahu k tzv. imitačnímu a emulačnímu procesu učení, upozorňují Pupala, Petrová (2008, s. 123–124) na skutečnost, že *dítě je schopné imitovat jen to, co se nachází v zóně jeho intelektuálního potenciálu* (Chailklin, 2003), přičemž *...učení se musí opírat o ty psychické funkce, které dítěti sice neumožňují řešit zatím situaci samostatně, ale jsou dostatečnou podmínkou na to, aby prostřednictvím nich jedinec chápal smysl nabízené pomoci...* (Karpov, 2005, in Pupala, Petrová, 2008).

### **2.4.3 Uplatňování konstruktivistického přístupu při formulování výukových cílů**

Podle Sieberta (2003, s. 16–18) je učení strukturně determinováno, tzn. předmět a způsob zpracování závisí méně na kvalitě sdělení. Siebert (2003, s. 17) zdůrazňuje také afektivní oblast učení, když tvrdí, že učení s trvalými výsledky je směsicí myšlení, cítění, vzpomínání a tělesných pocitů, učení, které nás svým způsobem vzrušuje, irituje, znejišťuje (srov. Spilková, 2005). Termín „perturbace“ proto považuje Siebert (2003) za jedno z klíčových slov konstruktivisticky orientované pedagogiky.

Vlastní proces učení Siebert (2003) charakterizuje jako autopoietický, sebeřízený (autoregulační) proces (srov. např. Spilková, 2005), který probíhá samovolně, svým způsobem svévolně. Učení označuje Siebert (2003) za proces, který má svůj vlastní smysl, vytváří určitý řád a má vztah k našemu jednání. Hledisko důležitosti žákovy vlastní aktivity v procesu učení zmiňují také Křivánek, Sušická (1985, s. 20) s odvoláváním na práce Linharta (1965) a Gahné (1975), když uvádějí, že při výuce mají být využívány problémové situace, experimentace, pokus a omyl.

Siebert (2003, s. 18) dále zdůrazňuje význam kontextu, tedy prostředí, ve kterém se žák učí, sociálního prostředí každého žáka a způsob předávání a možnost následného uplatnění (aplikace) učebních obsahů. Jako podnětný vidí koncept „situovaného poznání“, kdy kreativně se člověk učí situačně, v kontextech, ne abstraktním způsobem. Jako nezbytnou podmínku trvalého učení vidí ve smysluplném učení. „Smyslem“ nemíní jen důvody pragmatické, ale také jej vztahuje k vývoji vlastní identity člověka a jeho schopnosti porozumět světu.

Krykorková (2008, s. 141–142) pro vyjádření autonomie a nezávislosti



poznání v učení užívá termín „kognitivní svébytnost“. Jak dále uvádí, termín kognitivní svébytnost nevyjadřuje pouze schopnost poznávat, učit se a zpracovávat informace, ale i kategorii, která překračuje oblast pouze kognitivní a vyznačuje se u jedince pozitivními osobnostními postoji k úkolové situaci – schopnost překonávat překážky, zacházet s chybným výkonem, požádat o pomoc, ovládat emoce, zvládat neúspěchy atd.

Pro plánování výuky, strukturalizaci obsahů výuky a hodnocení výsledků výchovy a vzdělávání dítěte ve vztahu k stanovaným cílům se stává jedním z významných nástrojů Bloomova taxonomie (Bloom, 1956), sledující dosahování úrovně ve třech doménách – kognitivní, afektivní a psychomotorické. Největší vliv na didaktické myšlení i praktické použití má taxonomie kognitivních cílů (Kasíková, 2011), která prošla řadou aktualizací a rozšíření. Bloom (1956) rozdělil kognitivní cíle<sup>87</sup> podle komplexnosti myšlenkových operací, přičemž identifikoval šest hladin myšlenkových operací, tři z nich pak zařadil do skupiny myšlenkových operací nižšího řádu – „lower order thinking – lot“ a tři další do skupiny myšlenkových operací vyššího řádu – „higher order thinking – hot“. Toto vymezení myšlenkových operací zahrnuje tyto kognitivní cíle: 1. Zapamatování – znalost, 2. Porozumění, 3. Aplikace, 4. Analýza, 5. Syntéza, 6. Hodnotící posouzení (Steelová a kol. 1998, s. 14–15). Základní dimenze kognitivního procesu podle poslední revize Bloomovy taxonomie (2001) byla rozšířena např. o oblast Tvoření, jež se vymezuje jako schopnost vytvářet hypotézy, projektovat, konstruovat, reorganizovat (Kohoutek, 2010).

Dále rozpracovanou kategorii „porozumění“ uvádějí např. Steelová a kol. (1997, s. 16) a Krykorková (2008, s. 147). V rámci této kategorie vymezují obě autorky čtyři úrovně porozumění: 1. Globální – tj. forma obecného porozumění, 2. Interpretační – tzn. nalézání informací v textu nepřímě uvedených a schopnost diskuse, 3. Osobní – dává do vztahu pochopení informací s osobní zkušeností čtenáře, 4. Kritické – předpokládá analýzu, přemýšlení o smyslu a hodnotě obsahu, interakce s názory a dosavadními zkušenosti. Také revidovaná Bloomova

---

<sup>87</sup> Podle Švrčkové (2012, s. 46) Bloomova taxonomie kognitivních cílů koresponduje s vymezenými rovinami čtenářské gramotnosti, jak je uvádí kolektiv autorů VÚP v materiálu *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií* (2011).

taxonomie (Byčkovský, Kotásek, 2004) uvádí dále sedm podkategorií porozumění – interpretování, dokládání příkladem, klasifikování, sumarizování, usuzování, srovnávání, vysvětlování, přičemž poslední čtyři kategorie směřují do vyšších hierarchických stupňů poznání<sup>88</sup>.

Krykorková (2008) s ohledem na Piagetovo (1970, 1972) dvoustupňové dělení kognitivních činností rozděluje kognitivní činnosti na kognitivní činnosti nižší úrovně (označované jako kognitivní úroveň I), zahrnující dovednosti žáka 1. stupně základní školy, mezi něž patří zapamatování, elementární porozumění a jednoduché myšlenkové operace; dále kognitivní činnosti vyšší úrovně (kognitivní úroveň II). Poznávací činnost v kognitivní úrovni I je vázána především na kontext a v něm obsažené informace, na jejich příjem, zpracování a zacházení s nimi, přičemž kognitivní činnost je méně samostatná a označujeme ji jako činnost – učení s porozuměním. Přestože oblast porozumění patří mezi kognitivní činnosti nižší úrovně, žák na této úrovni myšlenkových procesů používá nejen zapamatování, ale také jednoduché myšlenkové operace, mezi něž patří také analýza, syntéza, třídění, srovnávání (Krykorková, 2008, s. 143–144).

Ve vztahu ke kognitivním činnostem úrovně II uvádí Krykorková (2008) také schopnost metakognice, která má ale na úrovni 1. stupně základní školy spíše charakter získávání základních metakognitivních zkušeností (děti se učí hodnotit výsledky své práce, zaměřovat se na definování principů aplikovaného postupu, hledají efektivnější způsob řešení atd.). Jak upozorňuje Zápotočná (2008, s. 111) s odkazem na Heluse (1992) schopnosti metakognice<sup>89</sup> se začíná u dětí vyvíjet již kolem pěti až sedmi let. Zápotočná (2008, s. 111) proto zdůrazňuje nutnost zaměřenosti k této oblasti ve výuce jako k jednomu z významných aspektů, jenž má pozitivní vliv na školní úspěšnost žáka. Zápotočná (2008, s. 111–112) v souvislosti

---

<sup>88</sup> Bloomovu taxonomii kognitivních cílů používá při plánování a hodnocení výuky (při vymezování výukových cílů a jejich operacionalizování) inovativní vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení – RWCT (Tomková, 2007).

<sup>89</sup> Rovinu metakognice vymezují jako jednu ze šesti rovin čtenářské gramotnosti autoři definice čtenářské gramotnosti v materiálu: Kolektiv autorů. *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický Praha, 2011. Rovina metakognice je vymezena také jako jedna ze sedmi hodnocených rovin úrovně čtenářských kompetencí v materiálech prezentovaných jako výstupy Klíčové aktivity 3 („Evaluační nástroje pro hodnocení čtenářských kompetencí“ - „Diagnostické materiály pro žáky, učitele a rodiče“), zacílené na žáky 1. ročníků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou, jež vznikaly v projektu „Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy“, realizovaném Univerzitou Karlovou v Praze, Pedagogickou fakultou v roce 2010–2012.

s výzkumy porozumění uvádí tři roviny metakognice (rovina metalingvistická, rovina zahrnující strategie čtení a rovina monitorování porozumění). Ve vztahu ke čtenářským strategiím zmiňuje pozitivní vliv metakognitivního tréninku na čtenářské schopnosti.

#### 2.4.4 Problematika hledání „optimální výukové metody“

Jak již bylo uvedeno, konstruktivistické koncepce vyučování nazírají na učební proces jako na aktivní a ryze individuální činnost jedince, která je ovlivňována řadou vnitřních a vnějších faktorů. Ve vztahu k volbě výukové metody (a ve vztahu také k individualitě každého z žáků) upozorňují Vališová, Valenta (2011, s. 196–197), že *každá učitelem zvolená metoda má své vlastní výhody a nevýhody*. Přičemž lze obecně konstatovat, že ve vyučování *neexistuje jediná správná nebo universální metoda*. Tematiku hledání „ideální a universální výukové metody“ ve vztahu ke konstruktivistickému pojetí výuky podrobně analyzuje např. Siebert (2003), přičemž shodně jako Vališová, Valenta, (2011) a Skalková (2007) upozorňuje na neexistenci dobré nebo špatné, správné nebo nesprávné metody.

Podle Sieberta (2003, s. 131) *konstruktivistické principy poznání platí nezávisle na vyučujících metodách, kdy musíme uvažovat o vlastních konstruktech žáků* (dále nelze vyloučit autopoiesis a emergenci poznání)<sup>90</sup>. Siebert (2003, s. 131–136) obecně označuje za vhodné ty metody, které podporují změnu perspektiv, otevírají nové pohledy a rozšiřují horizonty, postupují promyšleně, umožňují neobvyklá získávání znalostí a neobvyklá pozorování. Důležité je také, aby vykazovaly schopnost perturbace. Vhodnost určité metody závisí na cíli a obsahu, na požadavcích, na kontextu, typu učení a typu vyučování (srov. Vališová, Valenta, 2011). Jak uvádí Skalková (2007, s. 232), vnitřně diferencovaný přístup<sup>91</sup>, který je prosazován v soudobých didaktikách, neabsolutizuje žádnou výukovou

---

<sup>90</sup> Emergence poznání (emergence kognice) se podobá pojmu „autopoiesis“ (sebeudržení) a zahrnuje v sobě kreativní, často také spontánní a intuitivní vznik poznatků a významů. Sledujeme-li novější teorie poznání, probíhá vznik významů emergenčně (Roth, 2002, in Siebert, 2003). Emergence poznání nevyžaduje primárně kvantitativní přírůstek vědomostí, ale především rozlišení kognitivních schémat a umožňuje hlubší vhled do určitých témat (Siebert, 2003, s. 73–90).

<sup>91</sup> Tento přístup je dáván do vztahu k individualizaci výuky (Průcha, Walterová, Mareš, 2003), podporující společné vzdělávání všech dětí s rozdílnou úrovní schopností a předpokládá také variace různých metod a přístupů (Skalková, 2007).

metodu nebo prostředek vyučování.

Ve vztahu k hledání optimální výukové metody ve výuce počátečního čtení a psaní se k této tematice vyjadřují také Křivánek, Wildová (1998, s. 17), Kučera, Viktorová (1998, s. 68), Wildová (2005, s. 166), Baer (1979, s. 222) a Zápotočná (2001, s. 280), když hovoří o tom, že nelze vytvořit universálně platnou výukovou metodu čtení a psaní, jež by vyhovovala všem žákům<sup>92</sup>. Řešení tedy vidí zmínění autoři spíše ve variabilitě a pluralitě metod a postupů, také s ohledem na (kognitivní) typologii dítěte<sup>93</sup> a jeho aktuální potřeby, aktuální situaci a přístup učitele.

Tematika problematiky hledání „optimální výukové metody“ ve vztahu k výuce počátečního čtení a psaní je předmětem následujících kapitol, kde je tato problematika rozpracována v hlubších kontextuálních souvislostech.

#### **2.4.5 Odras poznatků z konstruktivismu v přístupech k výuce počátečního čtení a psaní**

*Motto: V souladu s poznáním moderní psycholingvistiky je pro vývoj jazyka a řeči, konceptualizaci pojmů i celkový kognitivní rozvoj dítěte rozhodující jeho vlastní aktivní účast na sociální interakci a komunikaci se sociálním okolím. Primární je potom funkce, tj. používání jazyka jako podmínka jeho postupného osvojení.*

(Zápotočná, 2001)

*Motto: Během několika posledních let jsme svědky zrodu nové teorie čtení, kterou přijímá většina znalců v oboru. Podle této teorie vytváří čtenářovo schéma - neboli jeho uspořádané znalosti o světě - v podstatné míře základ pro porozumění a zapamatování myšlenek z příběhů a textů.*

(Anderson, 1983)

Studie zaměřené na sledování gramotnosti jako psychogenetického procesu

---

<sup>92</sup> Budeme-li uvažovat také o aplikaci typologického přístupu jako určitého základního rámce pro tvrzení o neexistující „universální“ výukové metodě čtení a psaní, zmíníme také názor Fijalkowa (1994), že *teoretické představy, které jsou za klasickými metodami čtení, nemají příliš velké zdůvodnění: není to ani analytický ani syntetický postup, díky kterým by děti postupovaly při učení psané řeči.*

<sup>93</sup> Rozpracováno v kapitole 2.5.7 Typologický přístup k výuce počátečního čtení a psaní.

vycházející z konstruktivistických teorií, přistupují k procesu konceptualizace psané řeči jako k procesu konstruování systémů, myšlenek, idejí, koncepcí, resp. hypotéz, které si děti budují v procesu interakce s psanou kulturou (Zápotočná, 2003, s. 41; Viktorová, 2003). Jak již bylo uvedeno, s odkazem na práce Ferreirové (1990)<sup>94</sup>, je pronikání dětí do psané kultury postupné a děje se prostřednictvím vlastní aktivity dítěte (vnitřních kognitivních mechanismů, které se mobilizují v určitých vývojových stádiích a které vedou k uchopení konvenčně užívaného písma, jeho systému a funkcí), kdy se postupně vyvíjí konstrukce dětských představ a hypotéz – tím, že je dítě ověřuje, postupně zjišťuje jejich nedostatečnost a nahrazuje je novými (Viktorová 2003, s. 26–27). Fijakow (1994, s. 608) hovoří o přechodu od „tzv. kognitivního zmatku“ k postupnému jasnému poznání zákonitostí psané řeči, jež nemůže probíhat bez soustavné tzv. metalingvistické relfexe. Dítě si tak od počátku prvního setkávání s texty vytváří vlastní (naivní) koncepce nejen o funkci (principech) systému psané řeči, ale také o funkci vlastního textu a funkci čtení (Gavora, 2003; Menzel, 2000). Gavora (2003, s. 116) souhrnně označuje tyto koncepce jako „implicitní koncepce čtení“, jež mají vliv nejen na vlastní procesy čtení, ale také na vlastní postoj ke čtení, jeho smyslu a významu<sup>95</sup>.

Vlastní proces čtení je vymezován jako složitý, komplexní, mnohaúrovňový dynamicky se v čase měnící psychologický proces, do něhož je zapojena řada komponentů a subkomponentů (Zápotočná, 2001, s. 284). Z pohledu konstruktivistických přístupů se tak nejedná o pouhou rekognici slov<sup>96</sup>, ale čtení je vnímáno především jako konstrukce významů<sup>97</sup> (Goodman, 1985; 1996). V tomto smyslu je na čtení pohlíženo jako na především anticipační a prediktivní proces

---

<sup>94</sup> Principy psychogenetické teorie a popis jednotlivých vývojových fází konceptualizace psané řeči jsou rozpracovány v kapitole 2.2.4 Psychogenetická teorie E. Ferreirové.

<sup>95</sup> Gavora (2003, s. 116) upozorňuje na nebezpečí zaměřenosti výuky počátečního čtení pouze na technickou stránku bez zaměření na porozumění textu, kdy žákova koncepce o smyslu čtení může směřovat k představě především mechanického procesu (srov. Smith, 1994, in Zápotočná, 2001).

<sup>96</sup> Tento pohled koresponduje s výukovými metodami počátečního čtení a psaní zahrnovanými v rámci modelu „zdola-nahoru“ („bottom-up“) (Zápotočná, 2001; 2008).

<sup>97</sup> Z pohledu konstruktivistického přístupu aplikovaného na oblast porozumění a vymezení kognitivních oblastí a mechanismů je porozumění textu definováno jako způsob individuálního rekonstruování informací, které jsou v textu (Gavora, 2003). Prezentaci a komparaci dvou odlišných přístupů ke čtení uvádí Goodman (1996) v rámci svého „socio-psycholingvistického modelu čtení“, kde charakterizuje proces čtení ze dvou protichůdných úhlů, kdy je na čtení nahlíženo jako na pouhou rekognici slov, anebo konstrukci významu (Zápotočná, 2001, s. 302).

neustálého generování a ověřování hypotéz<sup>98</sup>, odvozovaných od kontextu, vědomostí, postojů a hodnot atd.<sup>99</sup>, kterými čtenář disponuje (Zápotočná, 2001, s. 292) a které se současně stávají nástrojem selekce (Smith, 1994, in Zápotočná, 2001) a dalšího zpřesňování informací, získávaných z textu (Zápotočná, 2001, s. 292; Gavora, 2003, s. 114). Zápotočná (2008, s. 110) upozorňuje také na význam zkušeností s různými formami textů, a to ve smyslu poznání konvencí a struktury textů. Proces čtení je v tomto systému popisován také jako dynamický proces interakce a komunikace mezi autorovou reprezentací a čtenářovou aktivní konstruovanou interpretací významů (srov. Tomková, 2007, Anderson, 2007; Gavora, 2003)<sup>100</sup>. Tyto interpretace se vyznačují vysokou mírou mnohoznačnosti, subjektivnosti a relativnosti a stávají se tak výsledkem mnohoznačnosti vlivů sociokulturního prostředí, které vědomosti, zkušenosti, ale i postoje, přesvědčení, či očekávání čtenáře formuje (Zápotočná 2003; Gavora, 2003). Tyto aspekty ovlivňují úroveň porozumění textu (Zápotočná, 2001, s. 292-293) ve smyslu vlastní (interní) konstrukce významů čteného textu čtenářem (Armbruster, 1993, in Gavora 2003, s. 114).

Podle Gavory (2003, s. 114) má porozumění relační charakter a může vzniknout jen tehdy, když čtenář identifikuje prvky textu, prvky objektivní reality, s vlastními kognitivními strukturami a dává tyto prvky do vzájemného vztahu. Dále také, v jistém protikladu pouze k čistě kognitivnímu přístupu, zmiňuje Gavora (2003, s. 115) také afektivní charakter čtení, kdy na čtení působí čtenářovy postoje, zájmy, hodnoty (srov. Zápotočná, 2001, s. 292). Za nezbytné podmínky porozumění uvádí Gavora (2003, s. 115) rozvinutý jazyk (gramatiku, lexiku, výslovnost, schopnost vytvářet interpretace, pomocí kterých rozumí situacím okolo sebe), dále poznání světa, tedy veškeré vědomosti, představy a zkušenosti,

---

<sup>98</sup> Hypotézy charakterizuje Zápotočná (2001, s. 292) jako očekávání toho, co bude v textu následovat. Výsledkem ověřování hypotéz jsou nové poznatky a informace, které se zabudovávají do kognitivních struktur čtenáře. Význam interních predikcí čtenáře pro vytváření významu textu zdůrazňuje Smith (1994).

<sup>99</sup> Proces čtení jako na konstrukci významů, kdy je dekodování primárně určováno vyššími úrovněmi čtenářského procesu (kontextem, čtenářovými dosavadními vědomostmi, zkušenostmi, jeho očekáváním, hodnotami, čtenářskými záměry atd.) charakterizují přístupy metod zahrnutých pod tzv. model „shora-dolů“ („top-down“) (Zápotočná, 2001; 2008).

<sup>100</sup> Prezentace tohoto přístupu je základním přístupem a retenčním rámcem metod, jež nabízí program Čtením a psáním ke kritickému myšlení (RWCT), využívající (při práci s textem) tzv. třífázový model učení (E-U-R).

kterými žák disponuje a jež jsou uloženy v celcích, schématech<sup>101</sup> (Rumelhart, 1980 in Gavora, 2003). Goodman (1985) definuje jako základní podmínky pro porozumění čtenému textu vědomosti, znalosti o gramatice a syntaxi jazyka, pochopení vztahu mezi konfigurací ortografickou a fonetickou.

Zápotočná (2008, s. 110–111) s odkazem na práci Brittona a Graessera (1996) nabízí koncept porozumění, jenž je tvořen syntézou pěti reprezentativních modelů porozumění<sup>102</sup>. Podle Zápotočné (2008, s. 110), pro praktické účely použitelný, teoretický model porozumění by měl zohledňovat relevantní východiskové dovednosti žáka a jejich míru aktivace v čase čtení textu. Dále skutečnost, že čtenář konstruuje významy ve více (rovnocenných a stejně významných) rovinách nejen v rámci textu, ale především mimo text, v závislosti také na cílech čtení. Roviny textu (na úrovni věty a na úrovni nadvětné) ve vztahu k porozumění rozpracovává podrobně Gavora (2003, s. 117–121).

Socio-konstruktivistické pojetí pedagogiky a změny pohledu na výuku počátečního čtení a psaní se promítají výrazně do změn obecného pojetí, zaměřenosti a formulace obecných cílů a přístupu k výukovým metodám. Z hlediska vhodnosti a výběru výukové metody je zmiňována vzájemná pluralita a vzájemná otevřenost metod<sup>103</sup> (Zápotočná, 2001; Wildová, 2002; Wildová, 2005a; 2005b). Do dvou protipólů se tak dostávají metody označované jako metody tradiční, vyznačující se jednostranností a závazností didaktických kroků a postupů (orientující se především na technické zvládnutí dovednosti čtení a psaní) a metody inovativní, označované v různých (zahraničních) pramenech jako metody celostního přístupu, metody přirozené, interaktivní, spojující přístupy analytické, syntetické a celostní (Zápotočná, 2008).

---

<sup>101</sup>Rumelhart (1980) označuje schémata jako struktury v sémantické paměti člověka, kterými žák interpretuje veškeré dění okolo sebe – tedy i obsah textu. Každou novou informaci pak nevědomě porovnává se schématem, které má v paměti, aby ji pochopil. Pokud u něj schéma pro daný jev neexistuje, pokouší se informaci pochopit vyvozováním z příbuzných nebo všeobecných schémat (srov. Anderson, 1983; Goodman, 1985).

<sup>102</sup>Jedná se o modely uvažující o porozumění ve více rovinách nebo konstrukci *víceúrovňové reprezentace textu* (Van Dijk, Kintsch, 1983); modely reprezentující porozumění jako konstrukci *koherentní reprezentace textu*; modely uvažující o tom, že porozumění je řízené a limitované *kapacitou operační paměti*; model porozumění jako *generování inferencí* s důrazem na předchozí znalosti; *dynamické modely*, které nechápou proces porozumění jako statický finální systém kroků a pravidel, ale počítají s jeho dynamickými změnami a velkým počtem různých variací.

<sup>103</sup>Současné trendy rozvoje počátečního čtení a psaní v české primární škole vymezuje Wildová (2002; 2005a; 2005b). O možnostech variability a vzájemné otevřenosti výukových metod v našich podmínkách hovoří např. Zápotočná (2001).

Přestože se tematika vzájemného obohacování výukových metod stává jedním ze současných trendů v přístupech k výuce počátečního čtení a psaní (srov. Wildová, 2002), tendence směřující k vzájemnému propojování analytických (celostních) přístupů a přístupů syntetických lze sledovat již ve výukových metodách počátečního čtení a psaní prezentovaných některými z autorů v období první republiky<sup>104</sup>. Podle Wildové (2005a, s. 56) jedním z výrazných znaků tohoto období bylo experimentování a hledání optimálních výukových postupů, jež se rekrutovalo převážně z iniciativy samotných učitelů a jehož výsledkem bylo vytváření ucelených didaktických koncepcí. Do vývoje metod počátečního čtení a psaní byli intenzivně zapojeni také tehdejší význační pedagogové a psychologové (např. V. Příhoda, M. Rostohar, F. Kratina, O. Chlup), což obecně zvyšovalo zájem veřejnosti o danou problematiku. Jako příklad metodologických úvah, ubírajících se směrem k integraci přístupů, můžeme jmenovat studii M. Rostohara (1934). Rostohar (1934, s. 44) např. uvažuje o správné metodě jako o té, která používá syntetický postup skladu písmen do slov, přičemž k vyvozování nových písmen používá slovní celky. Za důležitou součást čtení považuje Rostohar (1934) podporu významového kontextu, jenž pomáhá dětem v dekodování a porozumění (srov. Anderson, 1983).

Tendence kombinovat různé přístupy v rámci jedné metody je patrná také z analýz zahraničních kurikulárních dokumentů (Wildová, 2005a; Wildová, 2012a; Wildová, 2012b). Např. Baer (1978, s. 184) v souvislosti s problematikou hledání univerzální výukové metody počátečního čtení, s odkazem na práci Dechanta (1969, s. 18), potvrzuje skutečnost, že nejlepší metoda pro mnoho dětí je ta, která

---

<sup>104</sup> Jako jeden z řady celostních reformních pokusů v Německu je Schwarzem (1964) označována metoda Laye, Ederlina (1933), kterou autoři nazvali „celostně-analyticko-syntetickým“ vyučovacím postupem. Stejně jako Rostohar (1934), kladou Lay, Ederlin (1933) na počátek výuky čtení celé věty, zdůrazňují porozumění a důležitost přikládají významovému kontextu a zaujetí dětí pro četbu, kdy slova a texty vycházejí ze zájmů dětí.



vychází z postupů analytických i syntetických<sup>105</sup>, pracuje se zvukem hlásky a jde proti jednostrannosti metodického postupu. Tento názor potvrzuje také Fijalkow (1994).

Již konkrétní metody a přístupy ze zahraničí, které bychom mohli označit jako inovativní, popisují např. Menzel (2000), Spittová (2000), Fijalkow (1994) Almen (2004), Junová (1990), Resnicková, Hauptonová, (1999). Jak uvádějí shodně naše i zahraniční konstruktivisticky orientované zdroje, řešení problematiky jednostrannosti metod počátečního čtení a psaní se tak nabízí v jejich rozšiřování a vzájemném obohacování, při zdůrazňování jejich komplexnosti a vzájemné vyváženosti (Zápotočná, 2001; Zápotočná, Böhmová, 2003; Wildová, 2005a; Fijalkow<sup>106</sup>, 1994; Menzel, 2000; Spittová, 2000 apod.).

Více k dané tematice vzájemného obohacování výukových metod počátečního čtení a psaní uvádí kapitola 4. 1, jež zpracovává výsledky sekundární analýzy teoretických zdrojů.

## **2.5 Uplatnění poznatků z psychologie ve vztahu k pojetí výuky počátečního čtení a psaní**

*Motto: A mimo to vždyť přece na určitém stupni čtenářského vývoje dětského lze využití toho, co dobrého v sobě má metoda globální, aniž je třeba zbavovati se všeho, co dobrého a lepšího než metoda globální mají správně užívané metody syntetické...*

(Kubálek, 1930, s. 25)

### **2.5.1 Elementová a asociační psychologie versus celostní, tvarová psychologie v kontextu výukových metod elementárního čtení**

O vědecké psychologii ve smyslu exaktní, ne spekulativní vědy je možné

---

<sup>105</sup> Přestože se v názvu u nás používané analyticko-syntetické metody objevují slova „analytická“ a „syntetická“, je tím myšlena především zaměřenost metody k tzv. fonologickému tréninku v přípravném (předslabikářovém) období, kdy žáci nacvičují zvukovou analýzu a syntézu slov na slabiky a hlásky (Wildová, 2005a, s. 54). Název metody odkazuje dále k metodickému postupu, jenž vede žáky k tomu, aby při vlastním čtení, na úrovni slova, používali optickou analýzu slova na slabiky a hlásky a následnou optickou a akusticko-kinestetickou syntézu (Santlerová, 1995, s. 21). Analyticko-syntetickou metodu v tradičním pojetí nemůžeme z tohoto hlediska považovat za metodu, která propojuje syntetické a analytické (celostní) přístupy v tom smyslu, že žákům v počátečním období výuky umožňuje pracovat také se slovy bez znalosti písmen („číst“ „obrazy slov“) a vyvozovat písmena také z celých slov. Tato metoda se slovními celky nepracuje, ani neumožňuje dětem experimentovat s písmem ve smyslu vlastních pokusů o psaní (hůlkovým písmem).

<sup>106</sup> Fijalkow (1994) hovoří o tzv. smíšeném přístupu k výuce počátečního čtení a psaní.

hovořit od 19. století, i když samotný termín „psychologie“ lze datovat rokem 1590. Je zřejmé, že praktická výuka čtení byla původně záležitostí empirie – učitelské praxe. S vývojem psychologických teorií učení dostává pedagogika možnost teoretického vysvětlení a založení vyučovacích a výchovných postupů, které byly v pedagogice dány spíše jako normy, jako soubory pravidel (Křivánek, Wildová 1998, s. 19). Přestože Müller, Freienfels (1937) uvádějí ve své publikaci „Psychologie přítomnosti“ sedmnáct psychologických směrů, Kratina (1947, s. 31) označuje toto rozdělení zhruba o deset let později za pochybené a připouští existenci nanejvýš pěti směrů, přičemž vymezuje tyto psychologické směry: elementovou (atomistickou) psychologii (kterou označuje ve 40. letech minulého století za starou a dohasínající), celostní psychologii (která v té době nahrazuje psychologii elementovou), dále uvádí duchovědnou psychologii, hlubinnou psychologii.

Elementová psychologie, neboli psychologie atomistická (či asociační), bývá označovaná také jako „starší psychologie“, se rozvíjela v druhé polovině 19. století převážně na základě anglického empirismu (Schwarz 1964, s. 62). Kratina (1947, s. 38) uvádí za jedno z teoretických východisek elementové psychologie britskou asociační psychologii, která byla chápána jako mechanika duševního dění (neměnného a nepodléhajícího vývoji), jako věda o zákonitých pohybech představ. Např. Herbart označoval duševní elementy jako představy (Kratina, 1947, s. 38). Složitě duševní děje pak byly „svazky představ“ asociačně spolu poutané (srov. Spilková, 2005). Herbart tedy převádí rozmanitost duševního dění na představové pohyby a připisuje jim fyzikální vlastnosti. Herbartova soustava má tedy také charakter představové mechaniky. V 19. století se základními duševními prvky stávají počítky jako relativně nejjednodušší obsahy smyslových vjemů, které jsou považovány za duševní měrnou jednotku a jsou jim přisuzovány vlastnosti atomů látek. Vjemy, podle nazírání starší psychologie (atomisticko-mechanického pojetí), jsou pouhými nakupeninami (agregáty) počitků (Kratina 1947, s. 31–32).

Jak uvádějí Křivánek, Wildová (1998, s. 19), *z pohledu výukových metod počátečního čtení a psaní mohl Herbartův psychologický systém dobře vysvětlit mechanismus učení syntetickou metodou (mohlo jít o tradiční slabikovací metodu nebo nově se prosazující hláskovou metodu), která v té době byla běžně používána.*

*Vytváření asociací se však uplatnilo i v nové analytické metodě čtení, kterou navrhl Jean Joseph Jacotot a nazval ji jako metodu analyticko-syntetickou.* Přesah psychologických směrů a jejich odraz v metodách počátečního čtení a psaní můžeme hned v úvodu demonstrovat také na tvrzení zastávce syntetických metod Schwarze (1964). Schwarz (1964, s. 62), v souvislosti s elementovou psychologií, zmiňuje autora celostní metody Kerna (srov. Křivánek, 1998, s. 8) a upozorňuje dále na jeho fanatickou horlivost, kdy se Kern při obhajobě a vědeckém zdůvodnění opodstatnění své celostní metody od platnosti elementové psychologie naopak zásadně distancoval.

Podle Schwarze (1964, s. 63) byl jedním z výchozích principů (pod vlivem poznatků z přírodních věd), ze kterého elementová psychologie vycházela, názor, že veškeré duševní procesy (duševní dění) lze převést na poslední součásti (elementy), které vytvářejí ve svých časových a prostorových spojeních (asociacích) obsahy vědomí. Významným představitelem psychofyziky a průkopníkem pojetí psychologie jako vědecké disciplíny byl německý systematik Wilhem Wundt (Fürstová, 1997, s. 8; Kratina, 1947, s. 33). Jak uvádí Kratina (1947, s. 33), pro Wundta je charakteristický těsný vztah k přírodovědě a dále elementární analýza, která se stává vůdčím cílem. Wundtova psychologická soustava vychází ze dvou prvků – počítka a jednoduchého citu; splýváním a spojováním prvků vznikají podle Wundta složité útvary (Gebilde). Wundtova teorie stojí tedy na atomistickém základě, kdy konstruuje synteticky z elementů duševní děje (podle Kratiny 1947, s. 33–34). Jak uvádí Schwarz (1964, s. 64), Wundt založil v Lipsku první laboratoř pro experimentální psychologii; ve svém třísvazkovém díle „Grundzüge der physiologischen Psychologie“ označuje pojetí této psychologie jako „fyziologická psychologie“ (srov. Kratina, 1947, s. 33; Fürstová, 1997, s. 8). Wundt tak rozšířil oblast psychologie: vedle smyslových počítků se zkoumají asociace, paměť a myšlení, psychologii pojímá jako vědeckou disciplínu. Podle Schwarze (1964, s. 63) měla tato psychologie pro pedagogiku svůj význam, protože předmětem jejího zkoumání byl proces (postup) učení ve smyslu percepce (smyslová vnímání jako první stupeň poznání), apercepce (aktivní přijímání daných vjemů ve vědomí), asociace (spojování představ), paměti, pozornosti a dalších částí; hledalo se, jak objasnit tyto jednotlivé problémy

vědecky – také prostřednictvím psychologických experimentů.

Pokusy a zkoumání na bázi elementové psychologie (výzkum problematiky vnímání – rozpor v pohledu na primárnost ve vnímání geometrických tvarů<sup>107</sup>) se staly východiskem pro koncept celostní psychologie. Wundtova „tvořivá syntéza“ se stala východiskem badatelského úsilí Felixe Krügera, Wundtova žáka a následovníka, který vyvinul celostní psychologii „lipské školy“ (Schwarz, 1964, s. 65–66). Podle Kratiny (1947, s. 40–42) se nedostatečnost elementové psychologie ukázala především při snaze objasnit podstatu vjemů, které mají ráz uzavřených jednot (ne tedy mozaiky jednotlivých počitků, kterou bychom mohli libovolně skládat a rozkládat); produkční teorie štýrskohradecké školy (Meinong, Witasek, Benussi) i Müllerova koherenční teorie (Müller, 1923) se projeví jako nedostačující. Jak uzavírá Kratina (1947), elementová psychologie nedovedla vysvětlit fakt tvarové uzavřenosti a celistvosti.

Celostní psychologie se tedy vyvinula jako reakce proti psychologii elementové a asociační, jejíž teorie se ukázala jako málo nosná (Kratina, 1947, s. 46). Pojem tvaru (Gestalt) zavedl do psychologie Ehrenfels (1890), jehož studie „Über Gestaltqualitäten“ z roku 1890 se stala prvním podnětem k úvaze o celostním hledisku v psychologii (Kratina, 1947, s. 46). Podle Ehrenfelse (1890) se tvar vyznačuje *nadsumativností*; dále – *překrýváním* – *přezníváním* a *transponovatelností*. Schwarz (1964, s. 65) hovoří o tzv. Ehrenfelsových kritériích (srov. Krivánek, Wildová, 1998, s. 19).

Jak uvádí Schwarz (1964, s. 65–68), skutečnost transponovatelnosti hudebních a geometrických obrazů, aniž by došlo ke změně „tvaru“, se stala teoretickou základnou tvarové psychologie, kterou před první světovou válkou vyvinuli Weitheimer, Köhler a Koffka. Podle jejich tvarové teorie je způsob, jakým vnímáme objekt, určován komplexní souvislostí tvaru. Odmítají dělení na pocitové a představové jednotky. Člověk musí být vnímán jako celek. Podle Krügera (představitele celostní psychologie lipské školy) pojem celku přednostně určuje všechny myšlenkové cíle (účely); celek je více než součet svých částic

---

<sup>107</sup> Ve Wundtově fyziologicko-psychologickém ústavu narazili při výzkumu problému vnímání na otázku, zda se geometrické tvary (např. kříž složený ze dvou čar) skládají vědomě z částí, nebo zda je primárně celostní vnímání kříže, v němž části zpočátku zůstávají neuvědomeny; zda vnímání geometrických tvarů probíhá po jednotlivých částech, nebo celostně – simultánně.

(koresponduje s Ehrenfelovým kritériem „překrývání – přeznívání“), tvarové myšlení se stává podstatným rysem moderní psychologie (Schwarz, 1964, s. 65-68). Vidí-li elementová psychologie v duševní činnosti cosi druhotného, odvozeného z prvků, pokládá ji celostní psychologie za prvotní realitu s vlastní zákonitostí, jež má svůj původ v celku a může být vysvětlena jen z celku. V důsledcích to znamená postup shora dolů (od celku k částem) a ne zdola nahoru (Kartina 1947, s. 46).

Tematika elementové versus celostní psychologie významně ovlivnila přístup a náhled na výuku počátečního čtení a psaní a odráží se v obecném pojetí a klasifikaci základních didaktických přístupů, tj. na jedné straně přístupů, které vycházejí z principu prvotnosti částí (elementů) a z přístupů vycházejících z celostní (tvarové) psychologie na straně druhé. Systém elementové či asociační psychologie dává podklady pro mechanismus učení (historicky staršími) syntetickými metodami, podporuje tedy syntetický přístup k výuce čtení (Wildová, 2005, s. 16). Celostní a tvarová psychologie naopak přináší argumenty pro globální metodu výuky čtení (Křivánek, Wildová 1998, s. 19–20). Jak ukazuje např. Zápotočná (2001, s. 289–299), tyto psychologické principy mohou být přeneseny a aplikovány také při definování dvou základních (výchozích) teoretických modelů, jež vyjadřují způsob, jakým žáci docházejí k významu slova a vymezují vzájemný podíl a význam nižších (bazálních) a vyšších úrovní na řízení tohoto procesu. Teoretické přístupy, na nichž je založen postup od dílčích elementů ke čtení s porozuměním, jsou označovány jako „bottom-up“ model a jsou dávány do vztahu k syntetickým přístupům ke čtení (Wildová, 2005a, s. 17; Zápotočná 2001, s. 290). Přístupy vyjadřující prvotní participaci vyšších myšlenkových procesů, řídících procesy poznání čteného, kdy žák dospívá k poznání elementů slov až druhotně, jsou označovány jako „top-down“ model (Zápotočná, 2001, s. 292; Wildová, 2005a, s. 18). Šebesta (2005, s. 86–87) analogicky používá terminologického označení „model analytický“ (vymezením koresponduje s modelem „top-down“) a „model syntetický“ (vymezením koresponduje s modelem „bottom-up“). Tematiku těchto výukových modelů více rozpracovává kapitola 2.5.5.

### 2.5.2 Aplikace poznatků z celostní psychologie ve výuce počátečního čtení a psaní

S odkazy na různé teoretické zdroje můžeme z hlediska výukových metod a přístupů vymezit dvě oblasti, které v základních principech vycházejí z poznatků celostní (holistické) psychologie, anebo je víceméně odrážejí. Jedná se o metody vycházející v iniciálním stadiu ze slovních celků, zahrnující různé formy analytických metod a globálních přístupů (v zahraničních zdrojích označované jako „whole word“, „look and say“, „whole-language methods“) a metody tzv. celostního přístupu k jazyku<sup>108</sup> (Němečková, Kargerová, 2002), které jsou založené na integraci čtení, psaní, gramatiky, slohu a literatury v sociálním a komunikačním kontextu. Jak se však ukazuje, tato vymezení se často vzájemně prolínají a propagátoři celostního přístupu k jazyku používají jako výukovou metodu čtení a psaní metodu globální či některé formy analytických metod nebo využívají (integrují) prvky těchto metod (srov. Fijalkow, 1994; Baer, 1979; Menzel, 2000).

V kontextu historického exkurzu<sup>109</sup> vývoje názorů na mechanismy a postupy, uplatňující se ve vlastním procesu čtení, vycházející z principů celostní psychologie, můžeme odkazovat na práce např. Kratiny (1947)<sup>110</sup>, Kubálka (1930), Musilové, Příhody, Musila (1930), Korejse (1933)<sup>111</sup> a dalších autorů. Podle Kratiny (1947, s. 50) je čtení podmíněno celostně (čtení označuje za zvláštní případ tvarového vnímání), což vysvětluje na příkladu dospělého čtenáře. Dospělý neskládá slova z písmen, nýbrž vychází z celku (Kratina, 1947; Rostohar, 1934). Rozhodující je jednak celkový obrys slova, jednak dominující písmena. Neurčitý obrys stačí, aby vyvolal v paměti příslušný obraz.

Podle Rostohara (1934, s. 23) se dítě v počátečních fázích výuky čtení snadno naučí rozpoznávat jednotlivé slovní formy podle jejich diakritických znaků

---

<sup>108</sup> K těmto přístupům můžeme zařadit již zmiňovanou celojazykovou metodu K. Goodmana („whole-language method“), jež je označována jako nejkomplexnější (Zápotočná, Böhmová, 2003, s. 52) či extrémní aplikací celostního přístupu (Zápotočná, 2001, s. 292).

<sup>109</sup> Máme na mysli první polovinu 20. století. Wildová (2005a, s. 56) toto období charakterizuje jako „zlaté“ období, kdy v tehdejší Československu existovalo přes třicet metodicky různě zpracovaných učebnic počátečního čtení a psaní.

<sup>110</sup> Teoretický zdroj orientovaný k teoretickým základům psychologie, k metodám, směrům.

<sup>111</sup> Metodologicky a didakticky zaměřené zdroje.

(délka slova, obrys slova, tj. celkový dojem vyvolaný konfigurací písmen, po případě rytmus slova, tvořený dominantními hláskami), přičemž k analýze dochází později, spontánně<sup>112</sup>. Kubálek (1930, s. 23), s odkazem na Příhodu (1930), zdůrazňuje jako jeden z důvodů, jenž hovoří pro zavedení globální metody u nás, kdy *cílem výuky je čtení dospělých*, proto se *metoda výuky musí přizpůsobit tomuto cíli a volit nejlepší cestu k dosažení tohoto cíle*, přičemž je potřeba, aby si dítě z hlediska techniky *hned zpočátku tvořilo správné zvyky očních pohybů a hospodárných fixačních pauz*. Musilová, Příhoda, Musil (1930, s. 5) při obhajobě globálního přístupu k výuce čtení odkazují také na výzkumy očních pohybů při čtení ve vztahu ke způsobu čtení dospělého čtenáře, přičemž uvádějí, že mezi způsobem čtení dospělého a dítěte (z hlediska fixačních pohybů, fixačních pauz atd.) není kvalitativní (ale pouze kvantitativní) rozdíl.

Již ve vztahu k současným poznatkům řešících otázku podílu vizuálních a fonologických složek ve vztahu k dosahování porozumění čteného textu je možné říci, že tzv. globální, „dospělé“ čtení (srov. Kubálek, 1930, s. 23) se principiálně shoduje se způsobem, kdy k dosahování významu slov dochází tzv. přímou zrakovou cestou, na základě vizuálního vjemu napsaného slova<sup>113</sup> (Zápotočná, 2001, s. 287). Tato „cesta“ je charakteristická pro vyspělého čtenáře a souvisí s vybavováním slovních obrazů již uložených v paměti čtenáře (srov. Kratina, 1947; Rostohar, 1934). Důležité je ovšem zmínit, že se způsob uchopování psané řeči vyspělým čtenářem a způsoby, jak k psané řeči přistupuje dítě, které se teprve učí číst, z hlediska dynamických změn, charakterizujících vlastní proces čtení a z hlediska významu zapojení jednotlivých složek, vzájemně odlišují (Zápotočná, 2001, s. 284).

V současnosti poznatky z celostní psychologie aplikují především metody a přístupy rekrutující se především ze zahraničních (anglofonních) zdrojů, označované jako „word method“, „look and say method“ (Zápotočná, 2001, s. 287), „sentence method“ a dnešní „whole language method“ (Wildová, 2005, s. 19). Tyto metody a přístupy jsou v současnosti zahrnovány do tzv. „top-down“ modelu

---

<sup>112</sup> Koresponduje s tzv. ideografickým čtením dětí v předškolním věku (Fijalkow, 1994; Goodman, 1985).

<sup>113</sup> Přímá zraková cesta dosahování významu slova je označována jako tzv. autonomní lexikon (Zápotočná, 2001, s. 287).

(Zápotočná, 2001; 2008; Wildová, 2005a). Jako nejvýznamnější zahraniční představitele celostního (celoslovního) přístupu ke čtení, kteří reprezentují jeho extrémní polohu, uvádí Zápotočná (2001, s. 292) Goodmana a Smitha (podle Reyner, Pollatsek, 1989). Za nejznámější aplikaci tohoto přístupu pak považuje Zápotočná (2001, s. 292) tzv. celojazykovou metodu čtení (Goodman, 1985; Zápotočná, 2008). Jak bylo naznačeno, celostní přístup má také různé variace a podoby a někdy může také označovat přístupy směřující k tzv. globálním přístupům na úrovni práce se slovy, v jiných případech může být označením pro postupy, které směřují k celostnímu pohledu na výuku počátečního čtení a psaní ve smyslu také komplexního propojení rozvíjení jazykových dovedností.

### **2.5.3 Globální metoda jako metoda vycházející z poznatků celostní psychologie**

Podle Křivánka, Wildové (1998, s. 15) globální metoda vyšla z praxe škol v USA (srov. Böhmová, 2002, s. 26; Křivánek, Wildová, 1998, s. 15). Jak ukazují různé teoretické zdroje, je zřejmé, že se popis celostního přístupu ke čtení ve smyslu čistě globální metody objevuje v pracích různých autorů, také mimo prostředí Spojených států amerických. Např. Santlerová (1995, s. 17) označuje jako jednoho z tvůrců této metody belgického lékaře Ovide Decrolyho (1871–1932) a dále zmiňuje, že metoda byla původně vytvořena pro potřeby výuky čtení dětí duševně opožděných a dětí předškolního věku. Křivánek, Wildová (1998, s. 15) odkazují ke zdroji ve Spojených státech amerických a za jednoho ze zakladatelů označují Horace Manna (1791–1859). Jak uvádí Baer (1979, s. 187), již např. Niemeyer (1804, s. 32), který kritizoval Pestalozziho metodu výuky čtení, měl představu o celostním postupu výuky čtení, když tvrdil, že věc se neobjevuje ve své členitosti, ale jako celek, přičemž děti vycházejí více než dospělí z celku, který vnímají jako prvotní, pak teprve přecházejí k jednotlivým částem.

Spojené státy americké se zřejmě staly primárním zdrojem této metody také pro Německo (Křivánek, 1998). Jak uvádí Schwarz (1964, s. 48–49), do Německa globální metodu jako metodu celých slov přivezl ze své americké studijní cesty v roce 1913 Georg Kerschensteiner. Podle jeho přesvědčení nabízel postup vyučování čtení „Whole Word Method“ možnost, jak překonat



jednoduchým a přirozeným způsobem obtíže, které podle jeho pozorování vznikají, když děti mají „dohromady číst písmena ve slovech“. Podle Kerschensteinerova názoru tato metoda celých slov vede ke smysluplnému čtení, což Kerschensteiner v Mnichově, stejně jako Ederlin v Mannheimu, ve výuce čtení postrádal (Schwarz, 1964, s. 48). Schwarz<sup>114</sup> (1964, s. 48) však Kerschensteinerovy snahy označuje za naivní, *protože se nechal tak snadno oslnit vnějším efektem tohoto amerického postupu*. Jistý despekt Schwarze (1964) k celostnímu přístupu vyznívá také z jeho charakteristiky metody M. Ederlina, přestože Ederlinova celostně-analyticko-syntetická metoda vycházela sice z celých slov, ale vybraná slova sloužila ihned k vyvozování písmen. Avšak i v této metodě můžeme nalézt shodná teoretická východiska s principy globální metody (např. požadavek na smysluplné čtení, využívání významového kontextu, analogie mezi čtením dospělých a dětí – čtení slovních obrazů atd.).

Ve vztahu ke globální metodě a jejím rozšíření v rámci Evropy je zajímavostí, že mezi prvními státy, kde se tato metoda, označovaná na konci 19. století také jako „americká metoda“, ujala, bylo carské Rusko. Většího rozšíření se jí dostalo po říjnové revoluci v roce 1917. Jak uvádí Křivánek (1998, s. 8), většina učitelů nebyla na tuto metodu připravena, a tedy schopna ji metodicky a didakticky obsáhnout, a tak se brzy začaly objevovat problémy. Začalo se polemizovat o její patřičnosti a účinnosti. V průběhu 20. let se na Západě začaly objevovat články ve smyslu „Sovětské děti neumějí číst“, např. N. K. Krupská uveřejnila článek „Ruské děti se učí čínštinu“, v němž tvrdě kritizovala zavedení globální metody do ruských škol (Křivánek, 2001, s. 9). V roce 1937 bylo v Sovětském svazu od globální metody upuštěno a pod heslem „nové“ sovětské metody výuky čtení došlo k návratu ke starým „carským“ analyticko-syntetickým zvukovým metodám (Nožilov, 1936, in Křivánek, 1998). Santlerová (1997, s. 17) za neúspěchem globální metody v Sovětském svazu vidí také ideologické důvody, kdy jedním z důvodů bylo odmítavé stanovisko k tvarové psychologii.

Do Československa tuto metodu „dovezl“ ve 20. letech minulého století ze svých studijních pobytů na amerických univerzitách propagátor celostního

---

<sup>114</sup> Schwarz (1964) se prezentuje ve svých pracích jako zastánce syntetických postupů ve výuce čtení.

přístupu a autor úpravy (české verze) globální metody Václav Příhoda (1989-1979). Již v roce 1928 byla metoda zkoušena a od roku 1929 zavedena na reformních pokusných školách (Santlerová, 1995, s. 17). Podle Křivánka, Wildové (1998, s. 20) se Příhoda při hledání teoretických zdrojů a východisek pro globální metodu orientoval nejprve na behavioristickou psychologii, postupně dospěl k názoru, že lepším teoretickým základem pro globální metodu je celostní psychologie (srov. Křivánek, Sušická 1985, s. 16). Jak vyplývá z *Pedagogické encyklopedie* (1938)<sup>115</sup>, americká a Příhodova verze globální metody nebyly zcela totožné. Na rozdílnosti v metodickém postupu upozorňuje Kubálek (1938, s. 287-288). Podle Kubálka (1938, s. 287) americká verze zahrnovala globální přístup ke čtení, který byl od počátku kombinován také s výukou jednotlivých písmen (tento přístup tedy inklinoval spíše k analytickému přístupu). V Příhodově globální metodě byly děti po období několika měsíců (označované jako období paměti) seznamovány s celými slovy (slova čtou jako obrazy) bez znalosti písmen (srov. Böhmová, 2002, s. 26). Odlišnost v obou variantách globální metody je zřejmá také v přístupu ve výuce psaní. Jak uvádí Kubálek (1938, s. 288), v americké variantě metody se děti učí psát písmem psacím i tiskacím (mohou používat až do 3. ročníku); Příhodova metoda zahrnuje v prvním pololetí pouze kreslířskou přípravu na čtení.

Na určitý nesoulad mezi vnímáním „novosti a originality“ globální metody<sup>116</sup> v době jejího zavádění do českých škol poukazuje např. Křivánek, Sušická (1985). Autoři současně pohlíží současným na tuto metodu z jistého časového odstupu. Podle Křivánka, Sušické (1985, s. 15) pedagogové, kteří po 1. světové válce do našich škol zaváděli globální metodu, „neviděli“ návaznost na Lindnerovo pojetí metody normálních slov<sup>117</sup>. Globální metodu pak prosazovali jako metodu zcela novou, přestože např. podle Santlertové (1995, s. 18), Křivánka, Sušické (1985, s. 15) globální metoda ve svých principech v podstatě navázala

---

<sup>115</sup> Chlup, O.; Kubálek, J.; Uher, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Novina, 1938.

<sup>116</sup> Podle Křivánka (1998, s. 8), obdobná situace s vnímáním a přijetím globální metody nastala po 2. světové válce ve Spolkové republice Německo, kdy tato metoda byla považována za metodu zcela novou, přestože v mnohých aspektech korespondovala s „metodou celých slov“, kterou od 20. let minulého století prosazovali v Německu bratři Kernové.

<sup>117</sup> Gustav A. Lindner, autor učebnice „Kniha maličkých“ (1880).

na Lindnerovu metodu normálních slov<sup>118</sup> a především na Kožíškovu genetickou (zapisovací) metodu, kdy žáci v přípravném období vycházejí také ze slovních celků (Santlerová, 1995, s. 18; Fasnerová, 2012, s. 43). Porovnáme-li základní východiska Kožíškovy genetické metody a Příhodovy metody globální, společným prvkem a principem obou metod by mohl být princip snahy od počátku pracovat s myšlenkou a tuto myšlenku také písemně (graficky) zachytit a vyjádřit (srov. Musilová, Příhoda, Musil, 1930; Wagnerová 2002, s. 18–19; Fasnerová, 2012, s. 45). Argumenty zastánců globální metody u nás můžeme shrnout do základních tezí, které vyjadřují pohled na čtení jako na proces globálního vnímání celků, ve kterém je prvořadý jejich význam a myšlenkový obsah (Zápotočná, Böhmová, 2003).

Metoda globální vychází z předpokladu, že dítě se má naučit číst tak, jako čte dospělý, tj. že hned od počátku se má učit správnému postoji k čtenému materiálu. Má si hned od počátku zvykat číst celky, slova a celé věty, číst obsah, ne písmena a slabiky, které *ani ten nejlepší učitel a ani ta nejlepší kniha nedokážou naplnit obsahem způsobem přirozeným a dítěti přiměřeným* (Musilová, Příhoda, Musil, 1930, s. 4). Autoři dále zmiňují a odkazují obecně na psychologické výzkumy a pokusy různého charakteru, které zkoumaly vliv různých metod na čtení a které dokazují, že metody zaměřující se na jednotlivé prvky psané řeči (slabiky, písmena) zpomalují pochod čtení, odvádějí dítě od obsahu čteného a mají vliv na rozdílnosti ve čtecích výkonech žáků. Podle Musilové, Příhody, Musila (1930, s. 6) výuka podle globální metody nevykazuje diferenciaci v postojích žáků k čtenému materiálu a eliminuje osobitý sklon žáků preferovat čtení po písmenech, po slabikách nebo po celých slovech.

Jak již bylo naznačeno, globální metoda vychází z věty nebo slova (Rostohar, 1936, s. 26). Musilová, Příhoda, Musil (1930, s. 8–9) charakterizují z hlediska metodologie tři základní principy výuky čtení globální metodou, které nazývají

---

<sup>118</sup> Jak ale vyplývá z komparace metodologického postupu Lindnerovy metody normálních slov a Příhodova pojetí globální metody (Santlerová, 1995, s. 16; Wildová, Křivánek, 1998, s. 15; Wildová, 2005, s. 51), metoda normálních slov sice v iniciační fázi pracuje se slovními celky, ale na rozdíl od Příhodovy globální metody u vybraných slov (slovních celků) provádí děti okamžitou analýzu a zpětnou syntézu, čímž se od počátku učí jednotlivé grafémy a jim odpovídající hláskové ekvivalenty. Podle popisu metodologického postupu metody normálních slov můžeme tedy vysledovat spíše jistou podobnost s americkou verzí globální metody, kdy se žáci nezaměřovali pouze na rozpoznávání slovních celků, ale již před tím poznávali některá písmena izolovaně, a kdy byla výuka zaměřena na zapisování písmen tiskacím i psacím písmem (srov. Wildová, 2005, s. 52).

metodou přímé reakce, metodou dohadu a metodou srovnávání. Metoda přímé reakce znamená rozpoznávání slov a větných celků (jako charakteristických obrazů daných délkou slova a kombinací písmen v rámci slova) bez znalosti písmen. Metoda dohadu předpokládá odhad neznámého slovního tvaru z kontextu věty v rámci textu v době, kdy děti ještě opravdu nečtou, ale poznávají slova jako obrazy. Metoda srovnávání se využívá od druhého pololetí, kdy žáci začínají např. rozpoznávat různé tvary jednoho slova (např. maminka – maminku – maminko), anebo porovnávají slova gramaticky a sémanticky příbuzná (letěl – přiletěl – odletěl). Srovnání slov, jak upozorňují autoři, by mělo být zcela nenápadné, přirozené a mělo by se odehrávat v duchu slovních celků, takže by děti neměly být upozorňovány na jednotlivá písmena a měly by k nim dospět samy. Podle autorů dospějí některé děti k analýze písmen (tím, že slova vzájemně porovnávají) samy ještě v období před koncem prvního pololetí, tedy před dobou cíleného nácviku srovnávání. Rostohar (1936, s. 26) uvádí, že globální metoda vede k tzv. pojmovému čtení, kdy dítě se nezaměřuje k jednotlivým slovům, ale je vedeno k tomu, aby si všímalo větné myšlenkové souvislosti, která mu umožňuje přečíst slova, jež by sama o sobě nepoznala také dohadem. Rostohar toto na jednu stranu vnímá jako pozitivum, ale na druhou stranu přiznává, že děti často čtou ve větné souvislosti jiná slova, než jsou skutečně v textu.

Jak uvádějí Křivánek, Sušická (1985, s. 16), globální metoda vzbudila u nás ve své době mnoho kritik a polemik. O globální metodu se v prvorepublikovém období zajímali také např. psychologové Ferdinand Kratina (viz předcházející kapitoly), Mihajlo Rostohar<sup>119</sup>, Jan Vaněk. Tyto polemiky mezi zastánci syntetického a globálního přístupu jsou patrné z různých tehdejších materiálů (např. Musilová, Příhoda, Musil, 1930, s. 5). Na slabiny globálního přístupu, s odkazy na Kratinovy a Rostohárovy výzkumy na konci 30. let, upozorňuje Vaněk (1939)<sup>120</sup>, když uvádí, že podle výsledků výzkumů čtení nezahrnuje proces čtení jen optiku, pohyby očí a fixační přestávky (viz předchozí kapitola). Rozdíly mezi dítětem a dospělým čtenářem nejsou pak pouze kvantitativní, protože vjem

---

<sup>119</sup> Mihajlo Rostohar je autorem metodického postupu výuky počátečního čtení a psaní, který vychází z analytických postupů a aplikuje také principy celostního přístupu k výuce čtení a psaní. Metodický postup popsal v publikaci: *Psychologické základy počátečního čtení s praktickým návodem ke čtení*. Brno, 1934.

<sup>120</sup> Celostní pojetí elementárního čtení v české didaktice, časopis *Psychologie*, V. ročník, 1939, č. 1.

a optický tvar u dítěte je kvalitativně jiný. Vaněk (1939) také vytýká Příhodovi poměrně dlouhou dobu, kdy děti pracují pouze se slovními celky (bez zpětné – návodné analýzy) a označuje Příhodovu globální metodu pouze jako krajní křídlo celostně orientovaných metod.

Jako další z příkladů argumentace proti globální metodě ze zahraničních materiálů můžeme citovat např. Schwarze (1964, s. 46), který čistý celostní přístup k výuce čtení, tedy bez uvažování o jednotlivosti stavebních prvků (elementů) a jejich strukturování, nepovažuje pro výuku čtení (a psaní) za příliš efektivní. Tento názor potvrzuje také Baer (1979, s. 185), když odkazuje na práce Dohrmanna (1953). Dohrmann (1953, s. 32–33), přestože se hlásil k celostnímu přístupu (ve smyslu vyvozování písmen ze slovních celků), se vyjadřuje bez jakýchkoliv pochybností o významu zaměřenosti výuky k jednotlivým písmenům, přičemž zmiňuje také problematiku psaní, které vychází z hláskového principu. Podle Dohrmanna (1953) je nutné, aby se žák naučil slova analyzovat na hlásky a k hláskám pak přiřadit jejich odpovídající grafický ekvivalent. Výuka pouze slovních obrazů by podle Dohrmanna (1953) zatěžovala neúměrně paměť dítěte, kdy by se dítě učilo paměťově slovní obrazy bez pochopení systému užívání grafického kódu.

Z pohledu vývoje používání globální metody ve výuce počátečního čtení a psaní u nás měla globální metoda své uplatnění především v období prvorepublikovém. Změna politického režimu v Československu po roce 1948 měla dopad také na pojetí přístupu k výuce počátečního čtení a psaní. Globální metodou se učilo pouze do roku 1951, poté byla na základě usnesení předsednictva ÚV KSČ o učebnicích zakázána jako ideologicky nevyhovující a neslučitelná s úkoly socialistické výchovy, protože její základ je v rozporu s dialekticko-materialistickým pojetím poměru celku a částí. Tvarová psychologie byla označena za idealistickou (podle Santlerové, 1995, s. 19).

Transformace vzdělávacího systému po roce 1989 a snaha o proměnu školského systému v moderní, demokratický systém se výrazně odrazila také ve změně k přístupu k výuce počátečního čtení a psaní, a to ve smyslu možností plurality a variability užívaných metod a přístupů (srov. Spilková, 2005). Prvky z celostního přístupu (spíše ve smyslu holistického přístupu, ne tedy čistě

globálního přístupu) ve výuce počátečního čtení a psaní (ve smyslu práce se slovními celky v počátku výuky) uplatňují v současnosti u nás v různé míře a podobách také některé vzdělávací programy, označované jako inovativní – např. vzdělávací program Začít spolu (srov. Kargerová, Němečková, 2002, s. 44–51; Krejčová, Kargerová, 2003), Škola můj projekt<sup>121</sup> a dále didaktiky vzdělávacích programů, označovaných jako alternativní.

#### **2.5.4 Aplikace poznatků z elementové (asociační) psychologie ve výuce počátečního čtení a psaní**

I přes existenci metod vycházejících z analytického (a celostního) postupu se vývoj výuky počátečního čtení v 19. století a do 60. let 20. století orientoval z hlediska psychologické analýzy procesů především na syntetické přístupy (Wildová, 2005a, s. 16). Syntetické metody jsou z psychologického pohledu blízké asociační psychologii (Wildová, 2005a, s. 17), jsou vývojově starší než metody analytické (celostní), přičemž se mezníkem ve smyslu odklonu od syntetického postupu jako jediného postupu aplikovaného v rámci metod stává metodika analytické (analyticko-syntetické) metody Jacotota<sup>122</sup> (Kořínek, Křivánek, 1989). Jak ukazuje např. (aktuální) přehled výukových metod počátečního čtení a psaní, které velice podrobně rozpracovávají Kubálek, Chlup, Uher v Pedagogické encyklopedii z roku 1938 (s. 286–293) nebo jak systematizují přehledy vývoje vyučovacích metod počátečního čtení a psaní současných autorů (např. Kořínek, Křivánek, 1989; Santlerová, 1995; Křivánek, Wildová, 1998; Fasnerová, 2012), existovalo v prvorepublikovém období v Československu (kromě globální metody a variací na analytické metody) široké spektrum metod nebo jejich různých variací vycházejících ze syntetického přístupu.

Společným rysem metodologických principů syntetických metod je postup vycházející od poznání jednotlivých dílčích elementů (písmeno, hláska), kdy dítě postupně (synteticky) dochází ke čtení stále větších jednotek. Z hlediska nabývání významu slova tak dospívá k významu slova až po dokonalém poznání jeho elementů. Právě tento názor se stává jedním z významných protiargumentů

---

<sup>121</sup> Dostupné z: <http://www.skolamujprojekt.cz/> [cit. 2015-03-10].

<sup>122</sup> Jean Joseph Jacotote (1770–1840).

zastánců tzv. metod opozitních, vycházejících z celostního (analytického) přístupu, kteří poukazují na skutečnost, že rozpoznání elementů a zvládnutí principu skladu nemusí zajistit pochopení významu slova (Wildová, 2005, s. 17; Zápotočná, 2001, s. 289).

Dalším z charakteristických rysů výukových metod stavících na syntetickém postupu je opora o přesně stanovené metodické postupy (Wildová, 2005, s. 17), kdy tyto metody mohou být prezentovány také jako metody, kde je kladen důraz na řád (Challová, 1983, in Wildová, 2005, s. 17). Dalším rysem je pak primární orientace na „techniku“ čtecího výkonu jako primárního předpokladu zvládnutí čtení s porozuměním (Wildová 2005, s. 17).

V kontextu světového vývoje přístupů k výuce počátečního čtení a psaní ve smyslu preferencí spíše analytického (celostního, globálního) nebo syntetického přístupu v různých časových obdobích je zajímavostí, že poznatky z výzkumů na konci 60. let 20. století, zabývající se významem fonologických schopností a uvědomování si fonologické struktury řeči (ve vztahu k podílu významu zrakové percepce), podpořily příklon k tzv. fonetickým metodám v zemích preferujících do té doby spíše holistické strategie a globální metody<sup>123</sup> (tzv. metody „look and say“ nebo „whole-word“). Příklon k tzv. analyticko-sekvenčním „phonics“ přístupům či vzájemnou kombinaci (vyváženost) přístupů analytických a syntetických můžeme v současnosti zaznamenat např. ve Spojených státech amerických (Zápotočná, 2001, s. 287), Velké Británii (Wildová, 2005, s. 21; Wildová, 2012), Austrálii (Zápotočná, 2008, s. 107), Kanadě<sup>124</sup> a na Novém Zélandu<sup>125</sup>.

Z hlediska našich podmínek lze k modelu upřednostňujícímu (z hlediska nabývání významu slov) syntetický postup od dílčích elementů ke čtení s porozuměním zařadit také u nás dlouhodobě využívanou analyticko-syntetickou

---

<sup>123</sup> I přesto, že anglický jazyk svojí fonetickou strukturou podporuje více metody vycházející v iniciačním stadiu z větších slovních celků.

<sup>124</sup> The Ontario Curriculum Grades 1–8 Language. Ministry of Education [online]. Ministry of Education, ©2006. [cit. 2013-04-24]. Dostupné z: <http://edu.gov.on.ca/>

<sup>125</sup> The Literacy Learning Progressions. Meeting the reading and Writing Demands of the Curriculum. Wellington: Learning Media Limited, 2010.

metodu<sup>126</sup> (Wildová 2005, s. 17). Ideologické důvody a odmítavý postoj k celostní (tvarové) psychologii<sup>127</sup> zapříčinily, že od roku 1951<sup>128</sup> až do roku 1996, kdy se nabídka metod rozšířila o modifikaci původní Kožíškovy genetické metody<sup>129</sup> J. Wagnerové, byla analyticko-syntetická metoda jedinou u nás povolenou vyučovací metodou. Z podrobné analýzy teoretických východisek, vztahujících se k elementové (asociační) psychologii a psychologii celostní (tvarové), jež byla již v první polovině 20. století označena jako moderní pohled na psychologii, je zřejmé, že odmítnutí celostního hlediska a upuštění od variability metod, tedy ustanovení pouze „jediné a správné metody“, při přesném definování požadavků na metodiku analyticko-syntetické metody, můžeme považovat za krok zpátky.

Dále přijatá koncepce vzdělávání v Československé socialistické republice v roce 1976<sup>130</sup>, vycházející z modelu sovětské počáteční školy (srov. Váňová, 2011), preferovala z hlediska výuky počátečního čtení a psaní především rozvoj „technického procesu dovednosti čtení“ (rychlost a správnost čtení), bez dostatečného zřetele k individuálním rozdílům mezi žáky, bez dostatečné podpory vnitřní motivace a zájmu žáků o čtení a čtenářství (Wildová, 2002). Upozadňováno bylo také čtení s porozuměním čtenému textu (Zápotočná, 2001, s. 279). Analyticko-syntetickou metodou v původní podobě se vyučovalo na základě jednotné metodiky až do roku 1990 (Fasnerová, 2012, s. 34).

Z vymezení současných trendů v pohledech na výuku počátečního čtení a psaní u nás<sup>131</sup> je zřejmý výrazný posun nejen v rozšíření nabídky (spektra) výukových metod a jejich vzájemné plurality, ale otevírání stávajících metodik dalším postupům. Tato koncepce znamená možnost obohacování tradiční

---

<sup>126</sup> Přestože se v názvu metody objevuje slovo „analytická“, je tím myšlena analytická práce se slovem na úrovni fonetické a vizuální, tedy jedna z percepčních operací, kterou žák na úrovni slova při vlastním čtení uplatňuje.

<sup>127</sup> V roce 1951 byla usnesením předsednictva ÚV KSČ označena tvarová psychologie (ve vztahu ke globální metodě) jako idealistická (Santlerová, 1995).

<sup>128</sup> Analyticko-syntetickou metodu rozpracoval K. D. Ušinskij (1824–1870). U nás se analyticko-syntetickou metodou zabýval H. Kohoutek (1947). Na rozvoji metody se podílel také známý český pedagog O. Chlup (Fasnerová, 2012, s. 34). K vyučování byla vypracována První čítanka a po třiletém výzkumu, realizovaném pod vedením O. Chlupa, byl tento materiál doplněn o Živou abecedu a Slabikář (Santlerová, 1995, s. 20).

<sup>129</sup> Wagnerová, J. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. Praha: SPN, 1998.

<sup>130</sup> V roce 1976 vychází metodický průvodce k trojdílné učebnici čtení a psaní: Hřebejková, J. a kol. *Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku*. Praha: SPN, 1976.

<sup>131</sup> Wildová, R. Současné trendy rozvoje prvopočátečního čtení a psaní v české primární škole. In: Wildová, R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002.



analyticko-syntetické metody, kdy je oproti minulosti zdůrazňována také možnost hledání variabilních postupů v rámci této metody (Wildová, 2002; Wildová, 2005b). Tyto trendy pak znamenají i odklon od striktně vymezených metodologických kroků a didaktických postupů, přičemž je zdůrazňována také možnost uplatňování vlastní kreativity učitelů, a to zároveň ve vztahu k individuálním požadavkům jednotlivých žáků (Wildová, 2005b).

#### **2.5.5 Psychologická analýza procesu čtení z hlediska uplatňování zrakové dichotomie versus sluchové dichotomie a vertikální dichotomie – odraz v teoriích čtení**

Proces čtení je vymezován jako složitý, mimořádně komplexní, mnohakomponentový a mnohaúrovňový, dynamicky se (v čase) měnící psychologický proces, do něhož se zapojují zrakové a fonologické procesy (složky tzv. bazální úrovně čtení), ale také vyšší úrovně procesu čtení (Zápotočná, 2001). Z hlediska psychologických teorií existují různé teoretické přístupy, které se snaží proces čtení detailně postihnout. Na druhou stranu zatím ani jedna z těchto teorií nedokáže tento proces přesným způsobem postihnout a vysvětlit ve všech jeho aspektech. Jisté rozpory se ukazují např. v pohledu na způsob, jakým čtenář dochází k významu slov (identifikuje slova). Většina teoretických zdrojů jako základní předpoklad úspěšného čtení shodně označuje rychlou, správnou a pohotovou rekognici slov (Zápotočná, 2001). Odlišné názory a teoretické představy můžeme vysledovat např. v názorech na zastoupení podílu zrakových a fonologických složek uplatňujících se v procesu porozumění čteného textu, dále v názorech na význam podílu tzv. bazálních složek a vyšších čtenářských úrovní. Tyto významné odlišnosti se rekrutují do různých teoretických modelů čtení a mají také praktický dopad, jenž můžeme sledovat v základních přístupech v jednotlivých výukových metodách a obecnějších přístupech k výuce počátečního čtení a psaní (Zápotočná, 2001).

Psychologické teorie na úrovni zrakové versus sluchové dichotomie řeší problém podílu či významu základních přístupových cest (zrakové a sluchové) vzhledem k významu slov v lexikonu. Hovoří se o možnosti přímé vizuální cesty (přímé zrakové cesty), jež je spojena s celo-slovními teoriemi (Rayner, Pollatshek,

1989, in Zápotočná, 2001, s. 286) a modelem přímého přístupu lexikonu<sup>132</sup>, anebo o možnosti nepřímé (zprostředkované) fonologické cesty k lexikonu<sup>133</sup> (Van Orden, 1991, in Zápotočná, 2001, s. 287). Za jistý kompromis mezi oběma možnostmi je označován tzv. duální model dvou cest (Carr, Pollatsek, 1985, in Zápotočná, 2001, s. 287), který v přístupu k lexikonu uvažuje o možnosti paralelního fungování obou cest, přičemž jejich podíl se dynamicky mění a proměňuje.

Tento model připouští oba způsoby dosahování významu slov: přímou zrakovou cestou, na základě vizuálního vjemu napsaného slova (významy slov se při čtení vybavují automaticky, po zhlédnutí slova), a fonologickou cestou, transformací do mluvené řeči (Rieben, Perfetti, 1991, in Zápotočná, 2001, s. 287). Podíl mezi funkčním a autonomním lexikonem se mění s vyspělostí čtenáře, v závislosti také na náročnosti formální skladby čteného textu a obtížnosti slov. McShane (1991) označuje fonologickou cestu, jež je přirozená v počátečních stádiích učení čtení, jako cestu „parazitickou“.<sup>134</sup> Zápotočná (2001, s. 288) zdůrazňuje přirozenost a zároveň nevyhnutelnost fonologické cesty k lexikonu v počátečním stadiu učení se čtení, jež je charakterizováno hlasitým čtením a artikulačními pohyby rtů při tichém čtení.

Na úrovni další dichotomické (vertikální) linie, příznačné pro kognitivně-psychologické teorie, se vedou polemiky o tom, jakými úrovněmi čtenářského procesu je identifikace významu slov primárně určována, které úrovně procesu čtení jsou pro dekodování slov primárně zapojeny a jakým směrem je informační tok v rámci hierarchie jednotlivých procesů řízen. Tyto polemiky vedly k determinaci dvou protichůdných modelů, které vycházejí z opozitních názorů na participaci jednotlivých rovin a úrovní vlastního procesu čtení a vymezují tak základní charakteristiky přístupů syntetických a přístupů analytických či

---

<sup>132</sup> Čtenář tímto způsobem chápe význam čteného slova přímo, bezprostředně po jeho zhlédnutí. Tento model předpokládá, že základem pro čtení je slovo a jeho tvar, kdy jednotlivá písmena nejsou při čtení vnímána. Tento model koresponduje s pohledy na čtení prezentovanými zastánci metod a přístupů vycházejících z celostní (tvarové) psychologie a charakterizuje způsob čtení tzv. vyspělého čtenáře.

<sup>133</sup> Čtenář musí grafický záznam nejprve přeložit do zvukové podoby, aby dospěl k jeho významu. Tento model svou koncepcí koresponduje s teoretickými východisky, které aplikují tzv. hláskové metody a analyticko-syntetická metoda (Zápotočná, 2008, s. 108).

<sup>134</sup> Tento způsob čtení aplikují také vyspělí čtenáři jako tzv. rezervní strategii v případě čtení zcela neznámých slov nebo slov, které pro ně nedávají význam.

celostních z hlediska těchto aspektů (Zápotočná, 2001, s. 286–293; Šebesta, 2005, s. 86–87; Wildová, 2005a). Dále si uvedeme podrobnější charakteristiky jednotlivých modelů.

1. modely „zdola-nahoru“ („bottom-up“) vycházejí z předpokladu, že identifikace slov je na úrovni dekodování primárně determinována bazálními úrovněmi procesu čtení (je závislá od fonologických, vizuálně percepčních schopností, ovládání abecedního kódu apod.). Metody, které principiálně staví na modelu bottom-up, spojuje pohled na čtení jako na proces, který se prvotně a podmíněně odehrává pouze na těchto bazálních úrovních čtení. Teprve zvládnutí bazálních úrovní čtení je předpokladem k posunu k vyšším úrovním procesu čtení. Zápotočná (2001, s. 291) upozorňuje, že vnímání úspěšnosti didaktické metody vycházející z tohoto modelu závisí na tom, do jaké míry dokáže metoda rozkrýt a definovat fáze celého procesu, jejich návaznost a do jaké míry se jim dokáže přizpůsobit. Přestože Zápotočná (2001, s. 290) označuje tento model jako model charakteristický pro „tradiční metody“, je zřejmé, že jsou tímto pojmem zamýšleny metody, které aplikují syntetický přístup ke čtení (srov. Wildová, 2005a, s. 17; Šebesta, 2005, s. 86). Z hlediska rozvíjení funkční gramotnosti žáků se staví tyto metody k porozumění čteného textu jako k dovednosti, která se dostaví později a jaksi automaticky na základě dobře zvládnutého dekodování (Zápotočná, 2008, s. 109). Jak upozorňuje Zápotočná (2001, s. 291), metody tedy nepracují od počátku výuky čtení s porozuměním čtenému textu. Z hlediska výuky psaní jsou výrazně upřednostňována hlediska, která nekorespondují s požadavky na rozvíjení funkčního přístupu k psaní (srov. Šebesta, 2005; Wildová, 2002), kdy myšlenkový obsah psaní je nepodstatný a psaní vlastních textů není věnována žádná pozornost (Zápotočná, 2001, 2008). Tento přístup je charakteristický také pro analyticko-syntetickou hláskovou metodu v jejím tradičním pojetí.

2. modely „shora-dolů“ („top-down“) jsou charakteristické pro metody aplikující analytický či celostní přístup, kdy je na čtení pohlíženo jako na proces konstrukce významů (Zápotočná, 2008) a porozumění je vnímáno přinejmenším jako součást vlastního procesu dekodování, které žákům dekodování (identifikaci slov) usnadňuje (Zápotočná, 2008). Jak uvádí Zápotočná (2001, s. 292), dekodování je podle tohoto modelu primárně determinováno vyššími úrovněmi

procesu čtení – významovým kontextem, dosavadními znalostmi, vědomostmi a zkušenostmi čtenáře, jeho přesvědčením a hodnotami. Primární charakteristikou těchto modelů je přiřkládání rozhodujícího významu nejvyšším úrovním informačně-procesového systému čtení, které kontrolují tok informací na všech nižších úrovních (Rayner, Pollatsek, 1989, in Zápotočná 2001, s. 292).

Zápotočná (2001, s. 292) z pohledu tohoto modelu označuje centrálním momentem procesu čtení hypotézy, jež jsou odvozované od kontextu, od stávajících vědomostí (srov. Viktorová, 2003; Anderson, 1983<sup>135</sup>) a které v průběhu čtení čtenář potvrzuje nebo vyvrací. Přičemž výsledkem ověřování hypotéz jsou nové poznatky, které propojuje s dosavadními vědomostmi, čímž dochází k porozumění (Zápotočná, 2001; Gavora, 2003). Na čtení je tedy nahlíženo především jako na anticipační a prediktivní proces neustálého generování a ověřování hypotéz (srov. Viktorová, 2003; Gavora, 2003, Zápotočná, 2001; Zápotočná, 2008) a současně jako na primární nástroj selekce a dalšího zpracovávání informací (Zápotočná, 2001; Zápotočná, 2008). Zápotočná (2008, s. 109) dále zdůrazňuje čtení jako proces konstruktivní a do značné míry subjektivní (srov. Anderson, 1983). Metody a vyučovací postupy vycházející z tohoto modelu, se vyznačují tím, že pracují s kontextovým významem a porozuměním, zdůrazňují smysluplnost čtení od samého začátku a jsou tolerantní k formálním a technickým chybám (Almen, 2004; Fijalkow, 1994). Z tohoto modelu vychází řada globálních a celostních přístupů, které v iniciálním stadiu čtení pracují s rozsáhlejšími řečovými jednotkami a významovými celky jazyka a směřují k tzv. heuristickým metodám, kdy děti objevují psanou řeč v přirozeném procesu zacházení s větami, slovy a písmeny. Zápotočná (2008, s. 109) považuje za nejznámější autory těchto přístupů ke čtení Smitha (1994) a Goodmana (1996), kteří podle Reynera, Pollatseka (1989) představují jejich extrémní podobu (Rayner, Pollatsek, 1989, in Zápotočná, 2001, s. 292). Obecně tyto přístupy předpokládají, že k pochopení a zvládnutí abecedního kódu dochází u dětí postupně, zpočátku intuitivně, později vlastním aktivním objevováním

---

<sup>135</sup> Anderson (1983) představuje teorii schématu, kdy jako tzv. čtenářovo schéma označuje čtenářovu uspořádanou znalost o světě. Podle Andersona (1983) čtenářovo schéma vytváří v podstatné míře základ pro porozumění a zapamatování si myšlenek a informací z textů.

pravidel ortografie v procesu smysluplné práce s jazykem (srov. Almen, 2004; Fijalkow, 1994).

Jak vyplývá z výše uvedeného (ve vztahu k výuce počátečního čtení a psaní a k tematice výukových metod), z hlediska psychologické analýzy vlastního procesu čtení na úrovni základních percepčních funkcí, jednotlivé metody od sebe odlišuje převažující hypotetická představa o podílu významu základních přístupových cest (vizuální a fonologické), dále preference rozhodujícího vlivu jednotlivých úrovní procesu čtení (bazálních a vyšších úrovní). Jak je z uvedeného patrné, již samotný pohled z hlediska kognitivní psychologie na proces čtení je nejednotný v teoretických pohledech a východiscích. Pro potřeby řešení otázky hledání optimálních přístupů k výuce prvopočátečního čtení je především důležité sdělení, že ani jeden z modelů ideálně neřeší a komplexně nepostihuje proces čtení (srov. Zápotočná, 2001). Podle Zápotočné (2001, s. 299) se jeví jako jediné optimální řešení dané problematiky pokusit se hledat inspiraci a vyváženost právě v rozdílnosti obou modelů, s ohledem na aktuální potřeby každého jednotlivého případu čtení kteréhokoliv žáka. V praxi to pak znamená kombinovat (ze strany učitele) a tolerovat (ze strany žáka) různé přístupy dle aktuálních výukových i žákových potřeb (Wildová, 2002; Wildová, 2005a, 2005b). Již tato zjištění podporují názory vycházející z konstruktivistického pohledu na přístupy k výuce počátečního čtení a psaní (kapitola 2. 4. 5).

#### **2.5.6 Pedagogické a psychologické výzkumy čtení v kontextu tzv. boje o metody**

Tato kapitola si klade za cíl, v provázanosti s informacemi uvedenými v předcházejících kapitolách, hlouběji popsat a rozkrýt problematiku hledání „optimální výukové metody“, a to ve vztahu k vývoji poznatků novodobějších pedagogických a psychologických výzkumů.

Počátky výzkumů v oblasti čtení byly primárně směřovány ke zkoumání očních pohybů čtenáře. Již výsledky těchto výzkumů měly přímý dopad na výuku počátečního čtení a byly aplikovány v procesu hledání „správné výukové metody“, kdy se odrážely také v argumentech zastánců jednotlivých přístupů (Křivánek, Wildová, 1998). Pro budoucí psychologické výzkumy procesu čtení zmiňuje

Křivánek, Wildová (1998, s. 24) význam klasického díla „Elementy psychofyziky“ Gustava Theodora Fechnera (1801–1887); jako bezprostřední východisko výzkumů čtení uvádí autoři Helmholtzovo dílo „Fyziologická optika“, jež přeložil do francouzštiny Javal<sup>136</sup>. Podle Zápotočné (2008, s. 104–105) se na přelomu 19. a 20. století jednalo převážně o pokusy vysvětlit mechanismy čtení na poli oborů oftalmologie (Hinshelwood, 1917) a později neurologie (Orton, 1937), a to především v souvislosti s pravidelně se objevujícími problémy a poruchami čtení. Tuto oblast následně přebírá obor psychologie, přestože medicínské hledisko v podobě koncentrace na výzkum, diagnostiku, terapii a prevenci dále přetrvává.

Kognitivní psychologie jako výzkumný obor se začala rozvíjet v 60. letech 20. století. Cílem takto zaměřených výzkumů bylo zkoumání čtení jako mentálního procesu zpracovávání, transformování, elaborování, uskládňování a vybavování si vstupních informací ve snaze vysvětlit a přispět k pochopení toho, jak tento proces za normálních okolností funguje, z jakých komponentů se skládá a jaké je vzájemné uspořádání těchto komponentů a jejich význam, resp. jejich podíl na výsledku tohoto procesu. V metodologii kognitivněpsychologických výzkumů, pod vlivem pozitivismu, převládalo experimentální ověřování hypotetických modelů čtení a z nich odvozených predikcí, testovaných v izolovaných laboratorních podmínkách, umožňujících experimentální manipulaci a kontrolu proměnných ve snaze o objektivizaci zkoumaného procesu čtení. Tento metodologický trend (podporovaný tehdy se rozvíjejícími technologiemi experimentování a statistického zpracovávání dat) přinesl množství důmyslných, exaktních, ale podle Zápotočné (2008, s. 105), s odkazy na Stanoviche (2000), také „elegantních“ a úzce zaměřených studií. Jak je z uvedeného patné, jednalo se především o izolované studie kvantitativního charakteru, jejichž cílem bylo získat pomocí přesných měření data, ze kterých byly vyvozovány závěry, které měly přímou souvislost s definováním mentálních a kognitivních procesů, dále vyjadřovaly jejich míru vlivu a uplatnění v procesu čtení a případně definovaly (měřily) jejich vzájemné působení.

---

<sup>136</sup> Psychologickými výzkumy čtení se jako jedni z prvních zabývali E. Javal, B. Erdmann, R. Dodge, E. Meumann a W. A. Lay. E. Javal je považován za jednoho z prvních průkopníků psychologie čtení. Ve své práci se zabýval výzkumem očních pohybů, jež přinesly poznatek, že se oči při čtení nepohybují plynule, ale ve skocích (Křivánek, Wildová, 1998).

Podle Zápotočné (2001, s. 294) současné výzkumy čtení korespondují se současnými názorovými trendy ve výuce počátečního čtení a předmětem jejich zkoumání se tak stávají vyšší kognitivní procesy inference, integrace a reprezentace významu ve vztahu k dostupným poznatkům. Zaobírají se kontextuálními faktory, které rozhodují o tom, jak dochází k porozumění významu slov, vět, textů. V neposlední řadě se studují procesy sociální interakce mezi účastníky vyučování čtení. Na rozdíl od praxe odtržených kvantitativních výzkumů preferují kvalitativní a etnografickou metodologii.

Jak již bylo naznačeno, v průběhu období psychologických a pedagogických výzkumů zaměřených na počáteční čtení se z řad vědců a pedagogických metodiků, ale i učitelů rekrutovaly dva základní tábory: na jedné straně stáli příznivci metod syntetických, tj. metod hláskových, phonics a spelling metod, na straně druhé pak stoupenci metod zahrnujících přístup analytický a celostní, kdy zastánci obou táborů obhajovali pozitiva vlastního přístupu a zdůrazňovali negativa přístupu opozitního (srov. Wildová, 2005, s. 18; Reichen, 1990). Tento stav je označován terminologicky různě, např. jako válka paradigmát (Stanovich, 1990), spor o metody (Reichen, 1990), či boj metod (Menzel 2000).

Zaměříme-li pozornost do historie, již na konci 19. století v Německu (s oporou o výsledky experimentů fyziologických a oftalmologických) se v souvislosti s hledáním „správné výukové metody čtení“ objevuje spor mezi zastánci tzv. simultánního (naznačuje metodickou možnost začít čtenářský výcvik od slovních celků) a sukcesivního čtení, jež považuje za přirozené začínat od písmen a řad písmen ve slově (Křivánek, Wildová 1998, s. 25–26). Spory o metody se v minulosti však nevyhnuly ani našim podmínkám. Jak uvádí Křivánek (1998, s. 146), ve 20. století se vyhrotil spor mezi zastánci metody globální na jedné straně a mezi zastánci syntetických a klasické analytické metody na straně druhé. Ve sporech vyslovovali své názory např. V. Příhoda, J. Korejs, J. Novák, A. Šindelář, A. Juppá, J. Uher, O. Chlup, V. Medonos, Fr. Förster, J. Kožíšek, J. Kubálek a mnozí další. V jiném teoretickém zdroji upřesňuje Křivánek, Sušická (2001, s. 7–8), že tyto spory byly vyhrocené především mezi V. Příhodou (zastávce globální metody) a J. Kožíškem, kdy se objevovalo mnoho článků v odborných časopisech pro a proti globální metodě. Své názory tito autoři publikovali

v různých odborných publikacích (viz např. Kožíšek, 1929 a 1930). Jako jeden z argumentů odpůrců globální metody (ve vztahu k metodám syntetickým) uvádí Kubálek (1930, s. 3), že tato metoda není vhodná pro slovanské jazyky, které vycházejí z fonetického písma. Spory mezi zastánci syntetických metod a globální metody dále probíhaly i po druhé světové válce např. ve Spolkové republice Německo, kde (jak již bylo uvedeno v kapitole 2.5.3) se díky americkému vlivu značně rozšířila globální metoda (Křivánek, 2001, s. 8).

Máme-li však nastínit vědeckou podstatu rozdílnosti pohledů na postupy výuky počátečního čtení, musíme se vrátit do 60. let, kdy se začala, jak již bylo zmíněno, uskutečňovat skupina psychologickokognitivních výzkumů, mezi něž můžeme zařadit výzkumy fonologických procesů, které vyvrátily půl století trvající paradigma dominance zrakové percepce a více méně shodně potvrdily, že k bezproblémovému zvládnutí čtení potřebujeme více sluch než zrak (Zápotočná, 2008, s. 104–106). Do té doby (s odkazy např. na výzkumy zrakového vnímání, tj. záznamy očních pohybů při čtení dospělých a v korespondenci s celostní psychologií, nazírající na čtení jako na proces globálního vnímání celků s důrazem na jejich význam a myšlenkový obsah – srov. Korejs, 1933) byl považován zrak za důležitější smyslový orgán (Zápotočná, 2001, s. 284). Tento předpoklad vycházel také např. ze skutečnosti, že člověk si zapamatuje až 50 % z toho, co vidí, a pouze 30 % z toho, co slyší (Zápotočná, Böhmová, 2003, s. 59; Zápotočná, 2001, s. 286–287). Jak již bylo zmiňováno, globální charakter vyspělého čtení (srov. Kubálek, 1930) byl také jedním z argumentů ve prospěch toho, aby se právě taková strategie čtení podporovala u dětí i v počátku jejich učení (Zápotočná 2003, s. 59). Pochybnosti o primárním podílu zraku začaly narůstat na začátku 70. let v souvislosti s poznatky významu fonologických schopností ve čtení. Wildová (2005, s. 18) s odkazem na práci Gibsonové, Levinové (1980) označuje toto období jako období kulminace boje fonických (syntetických) a celostních (analytických) metod v zahraničí.

Podle Zápotočné (2008, s. 106–107) se studie fonologických procesů (podporující ve svých výsledcích tzv. phonics metody) v podstatě shodují na tom, že identifikace slova jako primární fonologické jednotky se uskutečňuje nevyhnutelnou transformací z ortografické do fonologické roviny, že tato



transformace vyžaduje vědomou fonematickou analýzu a znalost pravidel této transkripce, dokonce že bez této transformace nemůže být slovo pochopené a že optimální zvládnutí této transformace vyžaduje primární explicitní nácvik korespondence grafém – foném. Závěry z těchto výzkumů, které zdůraznily význam fonologických procesů a upozadily význam zrakové recepce, využívali často ve svých polemikách jako silný argument zastánci fonologických („phonics“, „letter-to-sound“ a „spelling“) přístupů proti stoupencům přístupů celostních (globálních) a analytických metod. V zahraničí tyto výzkumy měly nepříznivý dopad na posuzování globálních přístupů (Zápotočná, Böhmová, 2003, s. 52). Jak uvádějí Zápotočná, Böhmová (2003, s. 52) s odkazem na Reibena, Perfettiho (1991), poslední vlna takové kritiky se v zahraničí zvedla v 70. letech minulého století a kulminovala v podobě návratu k hláskovým (phonics) přístupům k počátečnímu čtení v období 90. let (viz kapitola 2.5.4).

Poněkud rozporuplnější výsledky prezentovaly výzkumy, které měly prokázat vliv významového kontextu na identifikaci slova. Přestože se v kognitivněpsychologických experimentech jednoznačně nepotvrdil (fonologické studie se přiklání k názoru, že pohotová identifikace slova je – má být na kontextu nezávislá), naopak další studie nekognitivního charakteru prokázaly, že zejména slabší čtenáři mají tendence se opírat při dekódování o významový kontext (Stanovich, 2000; Rayner, Pollatsek 1989, in Zápotočná 2008, s. 106–107), což se jeví jako přirozené a může být pro čtenáře velmi užitečné. Např. Almen (2004, s. 256) z hlediska obhajoby celostního („whole language“) přístupu k výuce čtení a psaní cituje Wortmanna, Matlina (1995, s. 16), kteří označují řeč bez kontextu za beze smyslu, a upozorňuje, že učení čtení a psaní probíhá v rámci reálných situací a pragmatických kontextů. Také Krykorková (2008, s. 142–143) upozorňuje na důležitost kontextu v procesu poznání a učení, a to především u věkové kategorie žáků 1. stupně základní školy. Prokazatelný vliv významového kontextu na kvalitu čtení vyplynul ze závěrů výzkumu, který zmiňuje Zápotočná (2008, s. 107), kdy byl rozpor mezi čtením izolovaných slov a smysluplného textu ve prospěch smysluplného textu výrazný především u problémových čtenářů. Zápotočná (2008, s. 107) dále uvádí pozitivní vliv významového kontextu na čtenářské dovednosti žáků prostřednictvím studie z výzkumů Pražské skupiny

školní etnografie (Kučera, 2005, s. 170, in Zápotočná, 2008, s. 107).

Názory, které nezahrnují vliv významového kontextu pro proces dekodování, jsou opozitními k celostním (analytickým) přístupům. Jako příklad vyostřené polemiky můžeme uvést argumentaci zastánce „phonics“ metod Stanoviche (2000, s. 361–417, in Zápotočná, 2008, s. 107), proti v USA populární Goodmanově „celojazykové“ metodě. Stanovitch (2000) tuto metodu označuje jako vědecky nepodloženou, dogmatickou a škodlivou. Podle Zápotočné (2008, s. 107) takto vyhraněný názor může mít negativní důsledky pro pedagogickou praxi, což ilustruje na příkladu zkušenosti australského učitele Turbilla (2002). Turbill (2002) ve svém příspěvku dokumentuje a hodnotí svoje zkušenosti s různými (protichůdnými) přístupy k výuce (z anglicky mluvícího prostředí), kdy popisuje, jak se vlivem nových pohledů a výzkumů čtení obohacovala jeho edukační praxe a jak se proměňoval jeho pohled na výuku počátečního čtení. Jak Turbill (2002) dále uvádí, z každé etapy si odnášel nové poznatky a zkušenosti, jimiž předchozí své zkušenosti obohacoval (Turbil, 2002, in Zápotočná 2008, s. 107).

Proti úzce zaměřenému kognitivněpsychologickému pohledu vystupují další zastánci celostního přístupu. Podle Smitha (1994, in Zápotočná, 2001, s. 292) je kognitivněpsychologický pohled na čtení příliš úzký a omezený. Smith (1994) chápe čtení především jako *kreativní a konstruktivní aktivity...myšlení stimulované jazykem*. Podle Smitha (1994) má čtení jako takové čtyři fundamentální vlastnosti – je cílevědomé, selektivní, anticipační a spočívá v porozumění. Jak již bylo zmiňováno na více místech práce, také Goodman 1996 (in Zápotočná, 2000, s. 293, 302) shledává čtení jako složitý a víceúrovňový proces, kdy na proces čtení může být nahlíženo z pozice dvou opozitních táborů jako na rekognici slov nebo jako na konstrukci významu (více v kapitole 2.4.5).

Z uvedených příkladů je patrné, že čtení nelze chápat jako izolovaný a snadno determinovaný proces, který je podmíněn pouhým zvládnutím korespondence mezi grafémem a fonémem. Jak uvádí Zápotočná 2001 (s. 283), pohled na proces čtení a naše teoretické představy o něm se stále vyvíjí a proměňují v čase. Jak již bylo zmiňováno, doposud neexistuje žádná jednoznačně platná koncepce čtení, která by ho dokázala vyčerpávajícím způsobem vysvětlit v celé jeho psychologické složitosti, komplexnosti i variabilitě. Existují jen více, či

méně úspěšné názory, které se v průběhu téměř stoleté historie vědeckých výzkumů čtení vyvíjely, měnily, navzájem konfrontovaly a ovlivňovaly.

Shrneme-li, Zápotočná, Böhmová (2003, s. 52–53) popisují současnou situaci jako situaci všeobecně akceptovaného názoru, že je nevyhnutelné disponovat širokým arzenálem vývojově i individuálně přiměřených přístupů, postupů a metodických materiálů vzhledem k individualitě každého dítěte, případně je kombinovat a komplementárně používat (srov. Wildová, 2002, 2005a, 2005b). Menzel (2000, s. 22) v kontextu situace sporu o metody v Německu v 60. letech shrnuje, že díky otevření tohoto tématu na úrovni akademické i na úrovni pedagogické praxe a díky následným bouřlivým debatám se prokázalo, že postupy vycházející při výuce z jednotlivých písmen i postupy celostní mají ve své jednostrannosti v počátcích výuky čtení své nevýhody. Německý autor Reichen (1993, s. 64) dokonce hovoří v této souvislosti o nutnosti proměny paradigmat ve výuce počátečního čtení a psaní. Podle Menzela (2000)<sup>137</sup>, každá metoda ve své jednostrannosti má své nevýhody. Jak uvádí Menzel (2000, s. 22), pro syntetické slabikáře, které postupují krok za krokem, je obtížné předložit žákům na začátku obsahově zajímavé texty. Tyto slabikáře začínají také spíše abstraktním učivem, které je pro žáky málo smysluplné. Analytické postupy (autor myslí celostní metody) se tím, že pracují se slovními celky, naopak dostávají příliš pozdě k tomu, co vytváří naše hláskové písmo, tedy k hláskám a písmenům (Menzel, 2000, s. 22).

Jak uvádí Zápotočná (2001, s. 280, 298–299), v současnosti se teorie čtení ubírá spíše směrem hledání kompromisů, které vycházejí z předpokladu, že proces čtení je natolik složitý, mnohovýrovný a individuálně dimenzovaný, že jej nelze přetransformovat do jedné (pro všechny žáky) univerzálně fungující metody (srov. Siebert, 1980; Skalková, 2007). Naopak ve vzájemné odlišnosti metod je třeba hledat inspiraci a optimální rovnováhu s ohledem na potřeby každého z dětí. Řešení otázky sporu tedy paradoxně spočívá ve variabilitě a pluralitě metod a využívání různých přístupů a postupů (v rámci jedné metody). Zajímavé řešení problematiky tzv. boje o metody nabízí tzv. typologický přístup k výuce

---

<sup>137</sup> Německý autor Menzel (2000) se ve své publikaci zabývá metodami a přístupy k výuce počátečního čtení a psaní z pohledu také tzv. integrovaného přístupu k výuce počátečního čtení a psaní.

počátečního čtení a psaní (Křivánek, 1998; Křivánek, 2001; Kučera, Viktorová, 1998; Křivánek, Wildová, 1998; Wildová, 2005). Kučera, Viktorová (1998, s. 68-69) navrhuji odklonit se zcela od hodnocení efektivnosti jednotlivých metod a zaměřit se na individuální preference určité metody samotným čtenářem, přičemž odkazují přímo na konkrétní podobu typologického přístupu, který předkládá ve svých pracích Z. Křivánek (1998, 2001). Podle Kučery, Viktorové (1998, s. 68) *Z. Křivánek (1996) tak přechází od hodnocení metod k pojetí typů čtenářů, kdy vtipně uspořádaným měřením reakčního času diagnostikuje žáky, kteří preferují princip první nebo druhé metody.*

Typologický přístup, v souvislosti s diskusemi o vhodnosti jednotlivých metod, považuje Wildová (2005, s. 23), s odkazem na práci Ulichové (2001) za jednu z cest k hledání možností individualizace a diferenciaci ve výuce čtení.

### **2.5.7 Typologický přístup k výuce počátečního čtení a psaní**

Problematika typů a typologie je u nás z historického hlediska spojována především se jménem F. Kratiny (Křivánek, 1998, s. 147). Obecně (podle Kratiny, 1947, s. 216–218) typologie uspořádává rozmanitost duševního života podle podobnosti a pokouší se tak o jejich utřídění. Jejím úkolem je vytvořit pojmy sloužící k popisu individualit. Typologie (Kratina, 1947 zde odkazuje na Kretchmerovu konstituční typologii osobnosti) se snaží proniknout k vlastnostem pokud možno obecným, z nichž by se daly jiné vlastnosti strukturovaně odvodit. Typ pak Kratina (1947) charakterizuje jako pojem skupinový (rozeznáváme např. typy konstituční, typy charakteru, typy funkční; dále k zachycení funkčních variant např. typy pozornosti, paměti, inteligence, přesto však typologie směřuje spíše k základní určenosti celého člověka), platný pro určitou skupinu lidí z hlediska jejich shodných psychofyzických dispozic. Přejít mezi jednotlivými skupinami je podle Kratiny (1947) plynulý, bez ostrých hranic.

Jak ale uvádí Křivánek (1998, s. 147), Thorndik (1926) zmiňuje, že vyhranit jednotlivé typy tak, aby se jedinec velice podobal některému z typů a byl daleko nepodobnější každému jinému, je téměř nemožné. Existuje tolik přechodných

stavů, že se každý jedinec stává svým vlastním typem. Určité kompromisní řešení nabízí Kratina (1947, s. 217–218), když uvádí, že každý typ je jen částečnou variantou a nezachycuje celou individualitu, nýbrž určitý dispoziční komplex. Příslušníci daného typu mají společný jen tento dispoziční komplex, v ostatním se od sebe liší. Typ je tedy ideální forma, které se jednotliví lidé jen více, nebo méně blíží. Skutečný člověk má vedle vlastností typických (skupinových) ještě vlastnosti čistě osobní, typologický aspekt je uprostřed mezi aspektem obecně psychologickým a individualitou člověka. Určité typy, projevující se v percepčních preferencích, můžeme vysledovat také v postupech, které děti uplatňují při učení čtení.

Jak bylo rozpracováno v předcházející kapitole (kapitola 2.5.6), klíčový problém mezi zastánci analytických a syntetických metod bychom mohli v obecné rovině přetransformovat do otázek, které se ptají po podstatě čtení – jak vlastní proces čtení na úrovni čtenáře probíhá (jaké aspekty se v něm významněji uplatňují) a jak čtenář dochází k významu slov, tj. zdali čtenář poznává slova spíše po písmenech, či po skupinách písmen, vytváří-li dopředu hypotézy o čtení, odhaduje-li, jakou roli při dekódování hraje významový kontext atd. K řešení tohoto problému, který se vine více než sto let tematikou metod výuky počátečního čtení a psaní, odkazovaly některé vědecké práce již na konci 19. století. Podle Křivánka, Wildové (1998, s. 25–26) můžeme jako příklad uvést např. Cattellovy experimenty v 80. a 90. letech 19. století prováděné v laboratořích v USA a v Německu. Dále také snahy lékařů a vědců hledat řešení sporu mezi zastánci sukcesivní a simultánní teorie čtení. K zajímavým výsledkům a určitému „kompromisnímu řešení“ docházejí Goldschneider, Müller (1893), kteří uveřejnili výsledky svých experimentů, jejichž cílem v podstatě bylo měření reakčního času potřebného k poznání a pojmenování písmen a přečtení slov<sup>138</sup>. Goldschneider, Müller (1983) potvrzují, že při čtení můžeme sledovat nejrůznější cesty, tzn. jak čtení po písmenech, tak čtení po skupinách písmen, odhadování atd. Kompromisní řešení Goldschneidera, Müllera tedy dopředu nevylučovalo ani syntetický, ani analytický postup. Křivánek, Wildová (1998, s. 27) s odkazem na práce

---

<sup>138</sup> Měření reakčních časů žáka na jednotlivá slova a jednotlivá písmena v rámci slovních celků je podstatou metodického přístupu, který ve svém výzkumu uplatnil tým Z. Křivánka (Křivánek, 1998).

Goldschneidera, Müllera (1893) upozorňují na možnost, že čtení u některých dětí půjde rychleji dopředu, když výuka začne od písmene, u jiných dětí by naopak mohlo být produktivnější začít hned od počátků výuky čtení od slovních celků. Určité zákonitosti ve vztahu zvláštností čtecího procesu a psychosomatických Kretchmerových typů zjistil G. Pfahler (Kratina, 1947, s. 223-233), kdy ve výzkumech zaměřených na oční pohyby při čtení experimentálně prokázal rozdíl v přístupu u schizotymního typu (zachycuje z obtížných slov jednotlivé části, což vede k rychlému zamítnutí domnělého celku) a cyklotymního typu (má tendenci přečíst celek na první ráz a přecházet vždy k novým slovním celkům).

Náznačky tzv. typologického přístupu v souvislosti s přístupy žáků k učení se čtení uvádí také Rostohar (1934, s. 8), přičemž žáky dělí podle způsobu duševní práce na tzv. analytiky, kteří při učení se čít postupují celku k částem. Naopak žáci označovaní jako syntetici se velmi těžce dopracovávají k slovním celkům, a tak postupují od písmene k písmenu (všímají si spíše jednotlivostí než celku) a skládají hláskové celky dříve, než přečtou slovo. Rostohar (1934, s. 8) vymezuje ještě třetí typ žáků: tito žáci se sice všímají písmen, ale nejsou schopni pokročit ke čtení slovních celků. Rostohar (1934, s. 8) tento typ žáků označuje jako typ předtvarového (amorfního) stupně, přičemž charakteristika tohoto typu odpovídá skupině dětí v předškolním věku.

Existenci určité shodnosti v upřednostňování a uplatňování jednotlivých typů percepčních procesů při učení čtení, která by byla charakteristická pro určitou skupinu žáků, ověřoval v 80. letech odborný tým Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogické fakulty pod vedením Zdeňka Křivánka. Podle Křivánka (1998, s. 147) pak další úvaha o typech učení čtení, (např. syntetickém, analytickém, globálním) vychází z teoretické představy, že jedni žáci se budou učit čít efektivněji metodou syntetickou, jiní klasickou analytickou, jiní metodou globální, a to také v závislosti na převládající funkci smyslového vnímání (lepší zrakové vnímání, lepší sluchové vnímání) a výkonnosti žáka v myšlenkových operacích (lepší analýza, lepší syntéza). V důsledku tento empiricky ověřený přístup (Křivánek, 1998) znamená preferenci odlišných výukových metod elementárního čtení u jednotlivých žáků, pro praxi pak nutnost zajištění optimálního typu učení pro každého žáka. Tyto závěry v podstatě korespondují s názory Rostohara (1934,

s. 8), když v souvislosti s jím vysledovanými typy žáků uvádí, že by se žáci neměli učit číst metodou, která neodpovídá jejich preferovanému způsobu práce.

Podle Křivánka, Wildové (1998, s. 17) a dalších autorů (např. Zápotočná, Böhmová; Kučera, Viktorová) je obecně typologický přístup považován za jeden z nosných a moderních přístupů k výuce čtení, který předpokládá, že některému z žáků bude v počátcích čtení vyhovovat syntetická, jinému analytická či analyticko-syntetická metoda. Z pohledu aplikace typologického přístupu v praxi uvádí Křivánek (1998; 2001) několik možných rovin. Jedna z těchto rovin směřuje spíše k úvahám o vytvoření diagnostického modelu, kterým by bylo možné ověřit v počátečních fázích výuky, zda je žák úspěšnější při čtení písmen či slov, nebo při osvojování zvukové analýzy a syntézy slabiky, a tímto směrem pak cílit individuální podporu a intervenční opatření (Křivánek, 1998, s. 155). V jiném materiálu Křivánek (2001) uvádí aplikační využití spíše ve hledání takové metody, která by pokrývala požadavky všech vymezených skupin žáků. *Pokud chceme hledat metodu, v níž by se mohly uplatnit schopnosti skupin žáků s lépe rozvinutými schopnostmi ve zrakovém nebo sluchovém vnímání, potom by muselo jít o postup, v němž by se uplatňovalo zrakové i sluchové vnímání rovnoměrně. To by byla cesta pro výuku, která by hledala postup pro jakoukoliv třídu* (Křivánek, 2001, s. 12).

Jak bylo uvedeno, na výzkumy Z. Křivánka odkazují také další autoři. Zápotočná, Böhmová (2003, s. 51–52) a Kučera, Viktorová (1998, s. 68) shodně označují typologický přístup Z. Křivánka za jednu z možností řešení výuky počátečního čtení, respektující přirozené etapy a vývojové možnosti, s důrazem na žákovu individualitu. Tento přístup dále charakterizují Zápotočná, Böhmová (2003, s. 51–52) také jako přístup, který vychází z faktu existence vysoké variability psychologických daností dětí, která je specifická pro období raného dětství (období spojené s počátky osvojování psané řeči).

Z hlediska typologie je třeba zmínit také typologii v oblasti učebních stylů. Krejčová, Kargerová, (2003, s. 39) uvádí jako základní typy učení: vizuální typ, komunikativní (auditivní, verbální) typ, haptický a kinetický typ a verbálně abstraktní typ. Bertrand (1998, s. 85–86) s odkazem na výzkumy Taurissona uvádí, že každý člověk zpracovává skutečnost prostřednictvím vizuálních nebo auditivních mentálních obrazů. Vizuální typ si vytvoří vizuální prezentaci, auditivní

typ si vybaví spíše verbální popis, který si utvořil při pohledu na objekt. Způsob vytváření mentálních obrazů závisí na stylu nebo jazyce, který Garandierie nazývá pedagogickým profilem žáka (Bertrand, 1998, s. 85–86).

Jako další příklad aspektů odrážejících se do procesů učení může být dominance jedné z mozkových hemisfér. Kohoutek (2010), v souvislosti s kognitivními styly člověka, odkazuje na závislost na dominanci pravé či levé mozkové hemisféry. Žáci preferující levou mozkovou hemisféru upřednostňují systematický a strukturovaný styl vyučování i učení se, usilují o logický řád a pořádek v dovednostech a návycích, upřednostňují induktivní a praktické učební materiály. Žáci preferující pravou mozkovou hemisféru upřednostňují intuitivní učení, vnímají celostně, vyžadují kladnou psychosociální atmosféru při vyučování a učení, rádi používají metodu analogie.

Podle Křivánka (2001) můžeme posuzovat a vyhodnocovat také přístup žáků prvních ročníků k řešení problémových situací z hlediska uplatnění míry jejich spontaneity. Křivánek (2001, s. 6) uvádí, že lze mezi dětmi vysledovat tzv. objevitelské (heuristické) typy, které mají tendenci zkoušet nové věci a inklinují k intuitivnímu učení; naopak typ algoritmický<sup>139</sup>, který potřebuje z vnějšku daný určitý řád a pevně dané metodické kroky v učení počátečního čtení. Takový řád a „jistoty“ nabízejí dětem podle Křivánka (2001, s. 12) právě metody syntetické. Křivánek (2001, s. 12) označuje syntetické metody za metody, které samy o sobě předpokládají menší (či vůbec minimální) míru spontaneity.

Potřebu slabikáře také pro ty děti, které mají v počátku výuky málo zkušeností v oblasti psané řeči, jako určitého zázemí zmiňuje v souvislosti s výukou počátečního psaní Šupšáková (1991, s. 17–18) s odkazem na výzkumy Brügelmanna (1983). Tyto děti začínají také jednoduššími formami aktivního přístupu na rozdíl od dětí, které již zkušenosti měly a učí se rychleji. Spittová (2000), přestože začleňuje do své metody práci s vlastními texty žáků (žáci je diktují učiteli, zpětně čtou a opisují na volné listy), zachovává slabikář jako jistou garanci systematickosti a opory pro žáky, kteří tento způsob opory pro své učení

---

<sup>139</sup> Možnosti typologického přístupu z pozice algoritmického a heuristického typu prokázali na individuálních rozdílech při řešení problémových situací geometrického charakteru Z. Křivánek a A. Zdráhal (Křivánek, Zdráhal, 1974, s. 127, in Křivánek, 2001, s. 12).



potřebují a kteří jej preferují.

## **2.6 Výukové metody počátečního čtení a psaní v dalších souvislostech**

### **2.6.1 Aplikace poznatků z historie vývoje písma v kontextu pedagogických a metodických přístupů a teorií**

*Motto: Abychom mohli lépe porozumět historii učení čtení a psaní v současné době, měli bychom mít nejdříve přehled o historii písma*  
(Menzel, 2000, s. 23)

Historii vývoje písma a hledání souvislostí s vývojem dovedností číst a psát u dětí předkládá např. Zápotočná (2003, s. 36–45), když poukazuje na zajímavé paralely či pedagogicky využitelné souvislosti mezi historií, resp. antropogenezí psané řeči, a individuální historií každého gramotného jedince. Pro potřeby práce je nutné zmínit, že k problematice se ve svém článku vyjadřuje také např. Goodman (1985). Goodman (1985, s. 69) spatřuje (ve shodě se Zápotočnou, 2003) analogii mezi vývojem mluvené a psané řeči dítěte a vývojem řeči a písma v historickém kontextu, přičemž v této souvislosti odkazuje na výsledky výzkumu Ferreirové<sup>140</sup> (srov. Viktorová, 2003). Obecnější historický přehled o vzniku a vývoji písma je možné čerpat např. z publikací Křivánek, Wildová (1998); Fabiánková, Havel, Novotná (1999); Fasnerová (2012; 2014) atd.

Z historického pohledu první a poměrně rozsáhlou etapou vývoje písma byla etapa semaziografie (Krupa, Genzor, 1989, in Zápotočná, 2003, s. 38), do které se zařazují primitivní a více, či méně dokonalé informační zápisy typu orientačních map nebo rozličných rituálních symbolů. Jednalo se tedy o kresby, které byly nositeli poměrně komplexních významů. Další rozsáhlou vývojovou etapu představuje období logografie („logos“ – slovo jako základní významová jednotka mluvené řeči). Logogramy jako zastupující významy slov se v závislosti na míře abstraktnosti dělily na piktogramy, ideogramy a diagramy (Fasnerová, 2012, s. 14). Jak uvádějí Křivánek, Wildová (1998, s. 8), piktografické (obrázkové písmo) se sice

---

<sup>140</sup> S teorií a výzkumy E. Ferreirové seznamuje kapitola 2.2.4.

blíží naší představě technického psaní, ovšem bylo to vlastně kreslení a malování. Zprávy se vytvářely na principu stylizované kresby. K vyjádření vlastností, dějů a činností vzniklo písmo ideografické, kdy kresba měla přenesený význam. Podle Zápotočné (2003, s. 37) pak nejmladší etapu vývoje písma představuje etapa fonografická, v rámci které se psaná řeč (písmo) postupně přibližovala svému ekvivalentu – mluvené řeči.

Z hlediska aplikace teorií o analogii mezi historickou genezí a genezí psané řeči je nutné zmínit autora genetické (zapisovací) metody, Josefa Kožíška, který ji použil jako základní tezi pro svoji metodu. Ve své práci vycházel Kožíšek z aplikace Grenvilla Stenleyho Halla Hackelova biogenetického pravidla (ve vývoji jedince se opakuje nejen vývoj biologického druhu, ale vývoj života vůbec – možno demonstrovat na embryologii) na vývoj dovednosti číst, tj. na duševní vývoj dítěte. Podle Kožíška dítě v počátcích (v období předškolního věku) prochází tzv. obdobím divošství a barbarství, kdy se v písemném projevu vyjadřuje v symbolech, a je tedy nezbytné, aby dítě prošlo ve výuce (alespoň zkráceně – epizodicky) fází „obrázkového písma“, což by mělo přispět k lepšímu pochopení smyslu písemného sdělení (Křivánek, Wildová 1998, s. 13).

Poněkud opozitní názor na nutnost fáze „obrázkového písma“ v kontextu zdůvodnění, proč Kožíškova metoda nenašla v prvorepublikovém školství většího uplatnění, zaujímá např. Rostohar (1934). Rostohar (1934, s. 19–20) sice připouští možnost opakování fylogenetického vývoje lidstva u každého jedince, přesto považuje Kožíškův postup za zbytečně zdlouhavý. Podle Rostohara (1934, s. 19) je dítě při vstupu do školy mnohem pokročilejší, než se Kožíšek domnívá, a je tedy zbytečné, aby procházelo zdlouhavou cestou vedoucí od grafického vyjadřování myšlenek kresbou až k písmu.

Jako příklad novodobějších zahraničních studií, které nabízejí analogii s historickými etapami vývoje písma v kontextu metodologie, uvádí Zápotočná (2003, s. 42–43) práce např. Rozina, Gleitmana (1977), kteří nabízejí tzv. historické kurikulum počátečního čtení. Ve snaze reflektovat metalingvistický vývoj dítěte důsledně rekapituluje historickou evoluci písma (v první fázi se dítě seznamuje s psanou řečí prostřednictvím logografie). Podobný sled vývojových stadií uvádějí také Gough, Juel (1991). První vývojovou etapu při nabývání dovednosti číst

pojmenovávají jako stadium tzv. párově-asociační, které se ovšem v jiných modelech označuje jako stadium „celoslovné“ nebo „logografické“.

Logografické stadium čtení<sup>141</sup> popisují (jak již bylo zmiňováno) např. také Fijalkow (1994) či Harnůšková (2003), kdy ale tento způsob terminologicky označují jako tzv. „ideografické“ nebo čistě vizuální čtení a považují jej za jednu ze spontánně se objevivší fázi, vztahující se k období předškolního věku. Přímo o tzv. logografickém stupni hovoří Junová (1990). Děti v této etapě vnímají jim známá slova jako obrazy bez identifikace grafického kódu, kdy obrazy těchto známých slov mají zafixovány ve své vizuální paměti. Také Goodman (1985, s. 67) potvrzuje existenci čtení slovních obrazů u dětí předškolního věku, kdy uvádí ilustrativní příklady dvou tříletých dětí, které „četly“ nápisy na dopravních značkách atd., aniž by znaly princip dekodování. Goodman (1985) mluví v této souvislosti o tzv. spontánním učení, které je přirozeným jevem u dětí předškolního věku, které vyrůstají v prostředí psaných znaků (více v kapitolách 2.2.5 a 2.3.1).

Z obecné charakteristiky, která byla uvedena pro tzv. logografické čtení, je možno odvodit názor, že z tohoto principu vychází také modely inklinující spíše k systematictějšímu přístupu k učení čtení v raném a předškolním věku. Za takový přístup můžeme označit např. systém karet se slovy, které v roce 1800 publikoval ve Švédsku současně s knihou pod názvem „Christams Gift by Cadmus, or Easiest Way to Teach Children to Read“ Gustav Wähman. Tyto karty byly určeny pro děti předškolního věku (autor doporučuje dokonce jako vhodnou dobu pro výuku věk, kdy se dítě začíná učit mluvit). Učily děti „číst“ celostním způsobem – děti si fixovaly do paměti obrazy jim blízkých slov, tedy slov z okruhu jejich zájmu (Pačesová, 1992, s. 102–104). Jak dále Pačesová (1992) uvádí, obdobný princip práce s kartami pro výuku čtení u dvouletých dětí popisuje také Glenn Doman ve své publikaci, která vyšla ve Spojených státech amerických v roce 1964 pod názvem „How to Teach Your Baby To Read“.

Na odraz historického principu ve vývoji psacích a čtenářských dovedností odkazuje ve své práci také Vinšálek (1977, s. 126–129). Při obhajobě názoru, že by

---

<sup>141</sup> Výraz „logografický“ zavedl původně Frith pro výukovou metodu „Look and say“, používanou pro výuku počátečního čtení v anglicky mluvících zemích. U této strategie, která je převážně vizuální, poznávají žáci slova celostně na základě strukturálních jednotek, jakonapř. nápadné znaky (cues) (Junnová, 1990, s. 83).

se měla výuka čtení a psaní v počátečních fázích orientovat pouze na hůlkové písmo, upozorňuje, že se v jednoduchosti tvarů velké hůlkové abecedy odráží dva a půl tisíciletá tradice, ve které si písmena „majuskulní kapitály“ zachovala nezměněnou podobu dodnes. Podle Vinšálka (1977) má velká hůlková abeceda pro nácvik počátečního čtení a psaní své historické, psychologické i pedagogické opodstatnění.

Jak již bylo uvedeno, jsou důvody pro to, domnívat se, že by mohla existovat určitá analogie mezi genezí vývoje psané řeči a jednotlivými etapami, kterými dítě prochází při objevování psané řeči. Pokud přistoupíme na možnost teoretické platnosti tohoto předpokladu, je potřeba zvážit, do jaké míry jsou výše uvedené vývojové etapy také zohledněné v didaktikách metod čtení. V této souvislosti Zápotočná (2003, s. 43–44) zmiňuje skutečnost, že v naší jazykové kultuře (míněno slovenské) se vyskytly a sporadicky stále vyskytují některé postupy, které nabízí přístupy odlišující se od tradičního přístupu. Podle autorky však mnohé z těchto postupů zůstaly pouze na stránkách odborné literatury nebo byly z pedagogické praxe vytlačeny dominantní analyticko-syntetickou metodou. Jako příklad takového postupu uvádí Zápotočná (2003, s. 43–44) také Příhodovu globální celoslovní metodu, která pracuje na principu logogramů; ze současných přístupů pak piktografický program Mackové (1987) anebo jistou kombinaci globální a analyticko-syntetické metody, která je založena na využívání rébusu (Zápotočná, Kožíková, 1994; Zápotočná, 1995 in Zápotočná, 2003).

### **2.6.2 Problematika systematického zařazování (třídění) metod počátečního čtení a psaní**

Jak vyplývá z analýzy vybraného vzorku našich i zahraničních teoretických zdrojů (z historie i ze současnosti), většina z nich uplatňuje způsob dělení metod podle kritéria volby základního didaktického přístupu. V zásadě se tyto zdroje (avšak s uplatněním různých dalších variací) shodují na vymezení dvou základních skupin metod, a to skupiny metod syntetických a skupiny metod analytických (Kubálek, Chlup, Uher, 1938; Rostohar, 1934; Baer, 1972; Fijalkow, 1994; Křivánek, Wildová, 1998; Santlerová, 1995; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999). Křivánek, Wildová (1998, s. 9) toto třídící kritérium blíže specifikují jako

zohlednění způsobu nabývání znalosti písmen a schopnosti vzájemně propojovat grafémy a fonémy, přičemž metody patřící do skupiny syntetických metod vycházejí od písmena, postupně spojují písmena do slabik a slov. Metody analytické (popř. analyticko-syntetické) naopak vycházejí od celků slov, případně vět, které buď při prvním setkání s nimi rozkládají na písmena a vedou žáky k poznání hlásky (klasická analytická metoda), nebo nechávají na žákovi samotném, aby dospěl k poznání písmen a hlásek jako prvků slova (metoda globální). Baer (1979, s. 182) dále upozorňuje na to, že se metody zařazené do těchto základních skupin často liší jen v nuancích. Uvažujeme-li o dvou základních skupinách metod (metody syntetické a metody analytické), je třeba zmínit, že např. Křivánek, Wildová (1998, s. 17), Santlerová (1995, s. 20) vymezují analyticko-syntetickou (hláskovou, zvukovou) metodu jako samostatnou skupinu. Fabiánková, Havel, Novotná (1999, s. 22) naopak řadí analyticko-syntetickou (hláskovou, zvukovou) metodu do skupiny metod analytických.

Velice podrobně zpracovanou antologii vývoje metod v historickém kontextu předkládá např. publikace „Pedagogická encyklopedie“, kapitola „Čtení ve třídě elementární“ (Kubálek, Chlup, Uher, 1938, s. 286–288). Autoři zde vymezují dvě základní skupiny: skupinu metod synthetických; skupinu metod analytických, jež současně označují také jako skupinu metod analyticko-synthetických. Ve skupině metod synthetických uvádí tři základní metody: m. písmenková (m. slabikovací), m. hlásková (m. hláskovací), m. slabiková (m. normálních slabik), přičemž např. metodu fonomimickou, metodu fonetickou, metodu J. E. Petráka, Kožíškovu metodu zapisovací označují autoři jako „odrůdy metody hláskové“<sup>142</sup>. Do skupiny metod analytických zařazují autoři metodu větnou, metodu slovnou (Vogelova a Lindnerova metoda normálních slov)<sup>143</sup>, metodu slabikovou (m. normálních slabik) a metodu globální. Pro skupinu metod analytických užívají autoři současně označení „metody analyticko-syntetické“

---

<sup>142</sup> Wagnerová (1998, s. 7) označuje Kožíškovu genetickou metodu za *vyvrcholení metod syntetických a jakým si přechodem k metodě globální*. Jak Wagnerová dále uvádí, např. S. Vrána (1934) považoval genetickou metodu za metodu analytickou, protože vychází ze zápisu myšlenek.

<sup>143</sup> Vogelovu metodu normálních slov přizpůsobil pro výuku u nás G. A. Lindner (učebnice „Kniha maličkých“), přičemž se při výuce vycházelo z 21 „normálních slov“. Postup spočíval v expozici každého ze slov jako celku (psacím písmem) a jeho rozboru na hlásky a písmena. Každé slovo mělo svoji podobu psací i tiskací. Z takto zavedených písmen daného slova tvořili žáci ústně i písemně nové slabiky a slova (Křivánek, Wildová. 1998, s. 15).

(1938, s. 287). Toto označení používají autoři k bližší specifikaci této skupiny, přičemž odkazují na metodu Jacotota a analyticko-syntetický postup ve smyslu analyzování písmen ze slovních celků a následný sklad vyvozených písmen do slabik a slov. Tento postup je více méně sjednocujícím prvkem uvedených metod (Kubálek, Chlup, Uher, 1938).

Odlišným způsobem nahlíží na problematiku třídění metod Rostohar (1934, s. 12), čímž se nepřímo dotýká obtížného terminologického vymezování a označování jednotlivých metod v rámci dvou základních skupin. Rostohar uvádí, že máme jen dvě metody (nepoužívá tedy termín „skupina metod“), ale že tyto metody se vyskytují v mnoha obměnách. Rostohar (1934, s. 12) dále nepoužívá termíny syntetická a analytická metoda, ale omezuje se pouze na stručnou charakteristiku obou přístupů, když uvádí, že východiskem jedné metody je hláska nebo písmeno a postup je syntetický neboli skladný; východiskem druhé metody je pak slovo nebo věta. Problematiku systematického začlenění celostních (globálních) metod řeší velmi prostě, když uvádí, že v rámci „druhé metody“ jsou dvě možnosti, přičemž v podstatě vymezuje dva odlišné postupy – analyticko-syntetický a globální.

Naopak Musilová, Příhoda, Musil (1930, s. 7) se důrazně staví proti začleňování tzv. globální metody mezi metody analytické, kdy jako třídící hledisko používají přístup dětí ke čtení v obecnějším kontextu. Autoři z tohoto hlediska nachází vzájemnou podobnost spíše mezi skupinou metod syntetických a analytických, kdy tyto metody označují jako „metody (abstraktních) prvků“. Tyto metody podle autorů učí děti nesprávným čtenářským zvykům, přičemž globální metoda, jež pracuje od počátku s myšlenkovými, slovními a větnými celky, učí děti číst způsobem, jakým čte dospělý čtenář. Rozlišovacím hlediskem se v tomto případě stává tedy spíše přístup k nabývání čtenářských dovedností ve smyslu čtení s porozuměním.

V současnosti bývá globální metoda (v zahraničních zdrojích označována jako celostní metoda – „whole language method“) nejčastěji začleňována do skupiny analytických metod (Baer 1971, s. 183–184; Santlerová 1995, s. 17; Křivánek, Wildová 1998, s. 15–16) nebo je vyčleňována jako samostatná skupina (Fijalkow 1994; Menzel 2000). Např. Fijalkow (1994) doplňuje skupinu metod

syntetických, analytických a globálních také o tzv. metodu přirozenou, kde převažuje čtení vlastních textů dětí nad texty standardními.

Obecně v zahraničních pramenech bývají metody vycházející ze slovních celků (tedy metody podporující analytický přístup) označovány termínem „whole-word“ či „look and say“ methods; různé varianty metod fonických (uplatňujících syntetický přístup) se označují např. jako „phonics“, „letter-to-sound“ nebo „spelling“ methods (Zápotočná, 2003, s. 106).

Jak se však ukazuje, je možno definovat také další kritéria třídění metod. Např. Baer (1972, s. 182) odkazuje na třídění podle Challa (1979), jenž za třídící kritérium považuje „důraz na kód“ (code emphasis) či „důraz na porozumění smyslu“ (meaning emphasis), přičemž na základě tohoto vymezení rozlišuje dvacet dva různých metod čtení. Jako další příklad uvádí Baer (1972) třídění metod podle Söderberghové (1971, s. 9), která vymezuje dvě základní kontrastní skupiny. Ve skupině čistě fonických metod („pure phonic method“) se žáci učí písmenům, která korespondují s hláskami. Naopak ve skupině metod, které zdůrazňují porozumění od počátku výuky čtení („reading for meaning method“), se při učení vychází z celků slov nebo vět. Přestože Baer (1972) uvádí třídění metod Söderberghové jako příklad jiného přístupu k systematice, je zřejmá určitá analogie s diferenciací metod podle dvou základních teoretických přístupů k nabývání znalosti písmen (metody syntetické a metody analytické).

Jiný pohled na diferenciaci metod počátečního čtení a psaní, a to z pohledu uplatnění kognitivních a psychických funkcí příznačných pro kognitivně-psychologické teorie, nabízí Zápotočná (2001, s. 286–296); Kučera, Viktorová (1998, s. 80). Z hlediska uplatnění podílu nižších (bazálních), či vyšších úrovní procesu čtení na prvotní identifikaci slova vymezují dva základní modely: model „bottom-up“ a model „top-down“. Tyto dva modely vymezují dva základní, principiálně opozitní, teoretické rámce, v rámci nichž lze následně rozčlenit všechny metody počátečního čtení a psaní (více v kapitole 2.5.5).

### **2.6.3 Problematika terminologického označování (pojmenování) metod – metoda jako „pojmová etiketa“**

Budeme-li se problematikou označování (pojmenovávání) jednotlivých

metod počátečního čtení a psaní podrobněji zabývat, zjistíme jistou nejednotnost obsahového a terminologického vymezování některých z metod. Např. Baer (1979, s. 182) ve vztahu k využívání terminologie v pedagogické praxi prezentuje názor, že existuje právě tolik vyučovacích metod, kolik existuje učitelů. Podle Baera (1979, s. 185–186) má navíc učitel v rámci metodické koncepce široký prostor, v němž se může pohybovat, kdy využívá také své osobní zkušenosti, spontánní nápady atd. Také Kučera, Viktorová (1998, s. 80) považují metody počátečního čtení a psaní spíše za „obecné koncepty“, které jsou pak dále učiteli rozpracovávány a variovány.

Zajímavá zjištění ohledně vymezování obsahů jednotlivých výukových metod počátečního čtení a psaní ve vztahu k jejich označování uvádí Bear (1979, s. 182–186). Autor svá zjištění opírá o výsledky dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit, jsou-li učitelé schopni označit (pojmenovat) svoji výukovou metodu. Jak vyplynulo ze šetření, pojmenování metody nemusí vždy korespondovat se skutečným obsahem. Ukázalo se, že někteří učitelé, ve snaze v názvu popsat svoji výukovou metodu, označovali metody vlastními názvy – např. metoda synteticko-analytická kombinovaná.

Také Kučera, Viktorová (1998, s. 80) jsou v tématu přesného terminologického a obsahového vymezení jednotlivých metod výuky počátečního čtení spíše skeptičtí, přičemž poukazují také na vlivnou pozici autorů slabikářů a dalších didaktických materiálů, kteří tyto základní koncepty dále přizpůsobují. Pro upřesnění Kučera, Viktorová (1998, s. 80) dále citují Hebrarda, Chartierovou (1990), kteří vidí doktrínu každé metody jako nehomogenní, podřízenou záměrům autora, či editora vzhledem k principům a tlakům, které jsou v té době aktuální. Problematika nejednotnosti v terminologickém označování metod tkví především v existenci veliké škály různých variant metod, což se projevuje v označování různými termíny ve své podstatě totožných metod, anebo použitím shodného termínu pro principiálně odlišné metody v různých teoretických zdrojích (Baer, 1979).

Skutečnost odrážející terminologickou nepřesnost a obsahovou nejednotnost v uchopování jednotlivých metod počátečního čtení a psaní je možné demonstrovat na příkladu používání termínu „analyticko-syntetická metoda“.



Prvotně tímto termínem označil svůj metodický postup (vycházející z analytického principu) Jean Joseph Jacotot (1770–1840)<sup>144</sup>. Do skupiny metod analytických, s upřesněním, že se jedná o metodu analyticko-syntetickou, zařazuje Jacototovu metodu např. Pedagogická encyklopedie (Kubálek, Chlup, Uher, 1938). Jako metodu analyticko-syntetickou označuje Jacototovu metodu také Příruční slovník pedagogický (Pech 1937, s. 163–164). Publikace současnějšího data (Santlerová 1995, s. 16; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 20) zařazují Jacototovu metodu, společně s Vogelovou a Lindnerovou metodou normálních slov, do skupiny metod analytických. Také Křivánek, Wildová (1998, s. 14) řadí Jacototovu metodu do skupiny analytických metod, přičemž ji ale uvádějí pod jejím původním názvem analyticko-syntetická metoda. Naopak např. Baer (1979, s. 184) označuje Jacototovu metodu jako příklad tzv. typické smíšené formy metody, kterou lze však zařadit do skupiny analytických metod.

Podle Schwarze (1953, s. 44) jsou pod názvem „analyticko-syntetická metoda“ obecně uváděny ty metody, které vycházejí při vyvozování písmen ze slovních celků (viz Jacototova metoda a Vogelova metoda normálních slov). Jak upozorňuje Schwarz, podle tohoto rozlišovacího paradigmatu by do této skupiny patřila také např. metoda Maxe Ederlina a Wilhema Augusta Laye (1911). Přesto tuto metodu sami autoři nazvali metodou celostně-analyticko-syntetickou, přičemž v názvu zachytili podstatu metodologického principu této metody. Z hlediska výše uvedeného rozlišovacího paradigmatu by do skupiny analyticko-syntetických metod pravděpodobně náležela také metoda Mihajla Rostohara, který ovšem svoji metodu označuje jako metodu analytickou, využívající syntetický postup (Rostohar 1934, s. 43–44).

Z hlediska používaných termínů se jako problematičtější jeví skutečnost, že původní Jacototův termín „analyticko-syntetická metoda“ se ustálil pro označení

---

<sup>144</sup> Pod termínem „analyticko-syntetická metoda“ byla tedy původně myšlena metoda, kterou v roce 1818 publikoval Jean Joseph Jacotot (1770–1840), jenž tuto metodu označil jako analyticko-syntetickou, čímž vyjádřil didaktický postup, jehož princip lze zjednodušeně nastínit tak, že žáci analyzovali postupně jednu větu na slova, slabiky, přičemž se naučili slabiky vychází věty číst jako celky (analýza nakonec končila u pojmenování písmen, což byl ústupek tehdy převládající slabikovací metodě); syntetická část postupu spočívala v napsání věty (Křivánek, Wildová 1998, s. 14–15). Stručný pedagogický slovník (Klika, Sokol 1891, s. 179) tuto metodu označuje jako metodu vhodnou jen u žáků duševně slabých. Stručný slovník pedagogický (Pech, 1937, s. 163) uvádí, že Jacotot nazval svoji metodu také jako „všeobecnou“, aplikovatelnou na výuku i v jiných předmětech. Podle Pecha (1937) je metoda založena především na memorování a napodobování a je nevhodná pro svoji jednostrannost.

principiálně odlišné, u nás stále nejpoužívanější metody, označované také jako metoda hlásková (zvuková), která je však ve svém teoretickém postupu k Jacototově metodě metodou spíše opozitní. Termín „analyticko-syntetická“ v názvu této hláskové metody pak vystihuje spíše postup, který žáci aplikují při vlastním procesu čtení, když rozkládají vizuálně slova na slabiky, slabiky na písmena a zpětně skládají (provádějí tedy analýzu a syntézu v rámci slova). Jak se ukazuje, novodobější zdroje zahrnují Jacototovu metodu a metodu normálních slov mezi metody analytické (např. Santlerová, 1995, s. 20) a termín „analyticko-syntetická metoda“ je zde používán pouze pro označení hláskové metody. Křivánek, Wildová (1998, s. 9) sice zmiňují skutečnost, že skupina metod analytických bývá někdy označována jako skupina metod analyticko-syntetických, dále však (v základním třídění) řadí Jacototovu metodu také do skupiny analytických metod.

Problematiku přesného zařazování metod dokládá také Baer (1979, s. 181) na příkladu postupu, který navrhoval na počátku 16. století autor německého slabikáře Valentin Ickelsamer. V některých teoretických zdrojích je Ickelsamer uváděn jako objevitel hláskovací metody (Wizig, 1916; Biglmaier, 1971). Někteří autoři ho však označují za duchovního předchůdce celostně-analytické metody (Herzberg, in Niemeyer, 1803). Také autoři „Pedagogické encyklopedie“ (Chlup, Kubálek, Uher, 1938, s. 286) uvádějí změny v terminologickém označování některých metod (např. metoda písmenková místo metoda slabikovací, metoda hlásková místo metoda hláskovací, metoda slovná místo metody normálních slov atd.). Tyto změny se však ukazují jako změny interní, vážící se pouze k uvedené publikaci (srov. Santlerová, 1995; Křivánek, Wildová, 1998; Fabiánková, Havel, Novotná, 1999).

Jako další příklad nepřesného terminologického označování metod můžeme uvést také mnohoznačné užívání termínu „celostní přístup“ ve výuce čtení a psaní. Jak se ukazuje, v některých zdrojích může být termínem „celostní přístup“ nebo „celostní metoda“ myšlena globální metoda ve smyslu metody učení se čtení obrazů slov v počáteční fázi výuky (Menzel, 2000, s. 16). Termín celostní metoda však použili např. bratři Kernové pro pojmenování své, v principech spíše globální metody s analytickými prvky, kterou prosazovali ve 20. letech v Německu (Baer,

1979, s. 184; Křivánek, 2001, s. 8). V současné době převažuje spíše tendence používat termín „celostní přístup“ spíše ve významu celostního přístupu k jazyku, tedy vzájemně propojeného rozvíjení jazykových kompetencí (Zápotočná, 2001, s. 274–275) a integrace výuky počátečního čtení, psaní, gramatiky, slohu a literatury v jeden celek (Kargerová, Němečková, 2002, s. 44).

Jak se ukazuje, ani termín „globální přístup“ ve výuce počátečního čtení a psaní nemusí být zcela přesně obsahově vymezen a může v různých teoretických zdrojích zahrnovat jak výukové metody globálního charakteru, tak i přístupy, kde je uplatňováno celostní hledisko, což je možné dokladovat na následujícím příkladu z prvorepublikového období. V kontextu historického exkurzu je možné zjistit, že např. Jungbauer (1937) ve spisu „Rozbor čítanky Doma a ve škole“ vyjadřuje požadavek na tzv. globalitu četby a myšlení, která ovšem neznamena učení se čist globální metodou. Jungbauer (1937, s. 8) uvádí, že ke globalitě četby a myšlení by se mělo dospět i tehdy, pokud osvojení slov probíhá jinou cestou, než jakou předpokládá globální metoda, přičemž zmiňuje zásadu svobody metodických prostředků v celistvosti učení a výchovy.

Pro lepší terminologickou orientaci by se mohlo jevit jako jedno z možných řešení přijetí terminologické diferenciaci ze zahraničních zdrojů. Pro metody globální se v zahraničí používá spíše termín „whole words methods“, přičemž metody využívající celostní princip ve smyslu integrace čtení, psaní, gramatiky, slohu a literatury v sociálním a komunikačním kontextu čtení bývají zpravidla označovány jako „whole language methods“ (např. Kargerová, Němečková, 2002, s. 44–45).

Jak shrnuje Baer (1979, s. 185), metoda výuky čtení nikdy nemůže být dostatečně charakterizována svojí pojmovou etiketou. Metody výuky se často liší jen v detailech a často obsahují oba teoretické přístupy, ale uplatňují je v různém pořadí a s různým důrazem.

### **3 METODOLOGIE A STRUKTURA VÝZKUMU**

#### **3.1 Základní teoretická východiska disertační práce**

Obecným cílem a ambicí mého výzkumu je poskytnout systematickou analýzu problematiky výuky počátečního čtení a psaní se specifickým zaměřením na výuku analyticko-syntetickou metodou, a to ve smyslu pojmenování nedostatků této metody v jejím tradičním pojetí a v následném hledání možností jejích úprav v souladu s vymezením současných pohledů (trendů) na výuku počátečního čtení a psaní a z nich vyplývajících obecných požadavků na výukové metody počátečního čtení a psaní. Jak ukazovaly mé předchozí zkušenosti z vlastní pedagogické praxe, které předcházely období zahrnující cílená výzkumná šetření, tímto řešením, následně aplikovatelným v širší pedagogické praxi, by se mohly stát inovativní postupy a přístupy, začleňované do analyticko-syntetické metody a zařazované nad rámec tradičních metodických postupů.

Návrhy úprav tradiční formy analyticko-syntetické metody vycházejí především z výsledků pozorování reakcí dětí na vytváření takových výukových situací, které umožňovaly jejich spontánní projevy směrem k různým učebním preferencím. Návrhy úprav současně odkazují k obsahové analýze informací a názorů (z našich i zahraničních zdrojů) ze širokého spektra oblastí, které problematika počátečního čtení ve své komplexnosti zahrnuje, a jsou dále vztahovány k vymezení současných trendů rozvoje výuky prvopočátečního čtení a psaní v české škole, a to ve vztahu k obecným cílům primární školy (srov. Wildová, 2002; 2005a).

Provázanost zkušeností z pedagogické práce s teoretickými zdroji a možnost hledání a soustavného ověřování v podmínkách školní praxe se postupně rekrutovaly v základní metodologické a didaktické principy úprav tradiční podoby analyticko-syntetické metody, jež je uváděna pod názvem „analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí“. Metoda takto upravená staví na principech pedagogického konstruktivismu ve smyslu požadavku tzv. „otevřenosti výukové metody“ postupům z tzv. opozitních metod a přístupů (srov. Zápotočná, 2001; Wildová, 2005; Fijalkow, 1994; Baer, 1979) a požadavku aktivní účasti žáka v procesu vlastního učení (srov. Wildová, 2002; 2005). Ve svém

pojetí tato metoda uplatňuje myšlenky z typologického přístupu (Křivánek, 1998; 2001), kdy se základní principy tohoto přístupu snaží realizovat v rámci jedné výukové metody. Umožňuje tak vytvářet podmínky pro uplatňování individuálního přístupu k jednotlivým žákům z hlediska jejich kognitivních potřeb a aktuálních učebních požadavků. Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí dále uplatňuje také princip celostního pojetí výuky, přičemž směřuje k výuce respektující funkční pojetí gramotnosti a rozvoj čtenářských kompetencí žáků. Inovace implementované do tradiční formy metody reflektují také zkušenosti ze zahraničních přístupů k obohacování základních metodologií stávajících metod (Spittová, 2000; Junová 1990; Menzel, 2000).

Úprava metody zachovává z velké části tradiční postupy, spíše tyto postupy dále rozšiřuje o spektrum používaných interních postupů. Výuka takto upravenou metodou využívá také základní výukové a učební materiály, doporučené pro analyticko-syntetickou metodu (Živá abeceda, Slabikář, písanky)<sup>145</sup>.

### 3.2 Základní strukturace výzkumného šetření

Vzhledem k vymezenému výzkumnému problému<sup>146</sup> a k vytyčeným základním výzkumným cílům<sup>147</sup> byla výzkumná šetření směřována k ověření efektivnosti inovativních postupů, popisu těchto postupů a ve výsledku k definování principů a základních didaktických a metodických postupů analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí.

Tento cíl byl realizován jednak a) na základě hloubkové analýzy teoretických materiálů, podporujících relevantnost navrhovaných úprav; b) na základě výzkumných šetření, realizovaných ve třech následujících prvních ročnících základní školy málotřídního typu (experimentální skupina), kde se žáci vyučovali upravenou analyticko-syntetickou metodou a kde jsem současně

---

<sup>145</sup> Staudková, H. *Živá abeceda*. Praha: Alter, 1991.

Wildová, R.; Staudková, H. *Pracovní sešit k Živé abecedě*. Praha: Alter, 1995.

Mühlhauserová, H.; Svobodová, J. *Slabikář pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 1999.

Procházková, E.; Doležalová, A. *Slabikář pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2009.

<sup>146</sup> Výzkumný problém je definován v úvodní části disertační práce.

<sup>147</sup> Základní výzkumné cíle jsou pojmenovány v úvodní části disertační práce.

působila v roli pedagoga<sup>148</sup>; c) na základě dat empirického materiálu získaného v experimentální a v kontrolních skupinách. Výzkumná šetření zaměřená na sběr empirických dat probíhala tedy paralelně také v prvních ročnících základní školy, kde byli žáci vyučováni tradiční formou analyticko-syntetické metody (kontrolní skupiny).

V souvztáznosti s vytýčenými výzkumnými cíli a záměry jsem výzkumnou část disertační práce rozčlenila do třech základních částí:

1. Sekundární analýza teoretických zdrojů
2. Akční výzkum
3. Pedagogický experiment
  - pedagogický experiment 1
  - pedagogický experiment 2

### **3.3 Volba výzkumného designu a výběr základní výzkumné strategie**

Vzhledem k zaměřenosti disertační práce, jež směřuje k problematice pedagogické praxe a k následným zásahům inovativního charakteru, a dále ke skutečnosti, že jsem v rámci výzkumného šetření participovala současně v roli pedagoga i v roli výzkumníka, jsem zvolila výzkumný design charakteristický pro akční výzkum<sup>149</sup>. Základním výzkumným postupem byl zvolen postup, který svými atributy směřuje k postupu, jež Gavora (2006, s. 50 – 55) označuje jako postup analytické indukce, kdy *výzkumník začíná s jediným, tzv. prvotním případem (žákem, učitelem, třídou, rodinou)...o něm shromažďuje údaje a na jejich základě zformuluje prvotní teorii o zkoumaném jevu. Teorie je předběžná, embryonální, proto jí můžeme nazvat hypotéza*. Opomineme-li skutečnost již existujících zkušeností s pokusy o zařazování postupů inovativního charakteru v předchozích dvou letech (mimo období výzkumného šetření), můžeme tak za prvotní případ považovat

---

<sup>148</sup> Základní škola málotřídního typu zahrnovala dvě kmenové třídy, zahrnující žáky 1. až 5. ročníku. V této škole jsem pracovala na pozici třídní učitelky jedné z kmenových tříd, kdy do „mé“ třídy byli po celou dobu mého pedagogického působení na této škole zařazeni vždy žáci prvního ročníku.

<sup>149</sup> Na problematiku odtrženosti pedagogického výzkumu a pedagogické praxe ve smyslu aplikace poznatků upozorňuje Hendl (2005, s. 138), když uvádí, že *kritikové upozorňují na skutečnost, že výsledky konvenčního výzkumu ovlivňují praxi jenom omezeným způsobem. Hledají se proto cesty, jak optimálně přenést výsledky a urychlit tak proces změn*.

skupinu dvou žáků prvního ročníku ve školním roce 2008–2009<sup>150</sup> (experimentální podskupina ES<sub>1</sub>). Jelikož výzkumná šetření v rámci probíhala postupně ve třech následných prvních ročnících vyučovaných modifikovanou formou analyticko-syntetické metody, mohly být další nově vznikající a rozvíjené hypotézy cíleně ověřovány také v následujícím školním roce. První rok akčního výzkumu přinášel také důležité poznatky z hlediska ujištění se o vhodnosti volby výzkumné strategie a výzkumných metod. Potvrdil také vhodnost způsobu vedení deníkových záznamů a volbu způsobu následného vyhodnocování všech získávaných podkladů a záznamů.

Potřeba prověřit relevantnost a efektivitu inovátorských postupů také kvantitativně a potřeba dílčích kvantitativních dat, která by dále obohacovala informace získávané z akčního výzkumu, vedla k zařazení dvou pedagogických experimentů. Jak se ukázalo, především data získaná v prvním pedagogickém experimentu umožňovala „dokreslit“ charakteristiky jednotlivých žáků a současně upozornila také na další souvislosti mezi jejich projevy a aplikovanými inovativními výukovými postupy. Naměřené hodnoty v obou pedagogických experimentech a jejich další analýzy umožnily více nahlédnout také na „diskutabilní místa“ tradiční formy metody a účelně tak doplňují informace získané v sekundární analýze teoretických zdrojů.

### **3.4 Deskripce jednotlivých částí výzkumného šetření – sekundární analýza dat, akční výzkum, pedagogický experiment 1, pedagogický experiment 2**

Výzkumná šetření byla uskutečněna v letech 2008–2011 ve třech následujících prvních ročnících základní školy málotřídního typu (2008/2009; 2009/2010; 2010/2011). Akční výzkum byl postupně realizován v každém z těchto prvních ročníků vyučovaných analyticko-syntetickou metodou v modifikovaném pojetí po dobu celého školního roku. Jednotlivé ročníky jsou v kvalitativní části označovány jako tři experimentální podskupiny (ES<sub>1</sub>, ES<sub>2</sub>, ES<sub>3</sub>).

---

<sup>150</sup> I když tito žáci již byli vyučováni metodou, která v základním pojetí korespondovala s principy a postupy analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí, díky aplikaci vědeckého přístupu ke zkoumání dané problematiky vyvstávaly v průběhu prvního roku pro mě další podněty a dílčí otázky metodického a didaktického charakteru, na které jsem snažila nalézat odpovědi v následujících dvou letech pedagogické a výzkumné práce (školní rok 2009–2010; školní rok 2010–2011).

Vzhledem k nízkému počtu žáků v jednotlivých ročnících základní školy málotřídního typu byli za experimentální skupinu pro kvantitativní zpracování dat (pedagogický experiment 1) považováni všichni tito žáci třech následujících prvních ročníků (ES).

Pro následnou komparaci dosahovaných výsledků žáků v experimentální skupině (ES) a pro získání podkladů pro ověření efektivity analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí byly ve školním roce 2008–2009 vybrány dvě kontrolní skupiny žáků (KS1; KS2), kteří byli vyučováni analyticko-syntetickou metodou v tradičním pojetí<sup>151</sup> (pedagogický experiment 1). Jelikož se během realizace výzkumu naskytla možnost sledovat a ověřovat vývoj čtenářských dovedností žáků také pomocí specifického diagnostického nástroje<sup>152</sup>, byly v roce 2011 a v roce 2012 přiřazeny k výzkumu další tři třídy žáků, kteří byli vyučováni tradiční formou metody a kteří vytvořili další tři kontrolní skupiny (KS3; KS4; KS5). Zjištěná data, získaná v těchto kontrolních skupinách, byla porovnávána s dosaženými výsledky žáků experimentální podskupiny ES<sub>3</sub> (pedagogický experiment 2).

### 3.4.1 Sekundární analýza teoretických zdrojů

Vzhledem k rozsahu teoretické části disertační práce zpracovávající tematiku čtenářské gramotnosti v širším úhlu pohledu se sekundární analýza<sup>153</sup> již úzce specifikuje na problematiku současného pojetí výuky počátečního čtení a psaní z hlediska možností inovativních a inspirativních pohledů a přístupů. Hlavním záměrem a výstupem pro tuto část disertační práce je determinace tzv. obecných požadavků na moderní výukovou metodu ve smyslu současných požadavků a pohledů na výuku počátečního čtení a psaní a následná komparace těchto požadavků se základními principy analyticko-syntetické metody v tradičním pojetí. Tato část disertační práce obšírněji rozpracovává teoretická východiska

---

<sup>151</sup> Chrástka (2007, s. 29) označuje takto vymezené vzájemně odlišující se metody jako metoda A a metoda B.

<sup>152</sup> „Evaluační nástroje pro hodnocení čtenářských kompetencí“ - „Diagnostické materiály pro žáky, učitele a rodiče“ zacílené na žáky 1. ročníků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou. Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy: CZ.1.07/1.1.00/08.0061. Dostupné na: [www.cteme.eu](http://www.cteme.eu)

<sup>153</sup> Podle Průchy (1995, s. 70) se termínem sekundární analýza *se označují ty procedury, jimiž se nezkoumají původní objekty, ale zpracovávají se výsledky dosahované v jednotlivých primárních analýzách.*



generalizovaná v kapitole 3.1 Základní teoretická východiska dizertační práce. K informacím ze sekundární analýzy teoretických zdrojů je odkazováno také v dílčích závěrech z akčního výzkumu.

### **3.4.2 Akční výzkum**

#### **3.4.2.1 Formulace výzkumných otázek a výzkumných předpokladů**

Předmětem výzkumného šetření realizovaného prostřednictvím akčního výzkumu se stala analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí, přičemž objektem výzkumu se stali nejen žáci vyučováni touto metodou, ale také učitel tuto metodou aplikující. Vzhledem k tomu, že smyslem výzkumu bylo především prověřit implementované inovativní postupy (ve vztahu k aktuálním reakcím žáků), můžeme optikou této skutečnosti charakterizovat úlohu učitele jako učitele pozorujícího, hledajícího, soustavně reflektujícího a analyzujícího vlastní práci. Tento pohled byl zvolen jako základní formální přístup pro zpracování informací z kvalitativní části výzkumu a přináší tak svědectví o kognitivní a metakognitivní činnosti učitele probíhající v delším časovém horizontu. Tento postup by však nemohl být funkčním postupem bez souběžné deskripce vývoje gramotnostních dovedností žáků, jejich přístupů, aktuální reakcí a výkonů. Pro kvalitativní část výzkumného šetření byly formulovány tyto základní (rámcové) otázky:

- Jaká jsou úskalí výuky tradiční formou analyticko-syntetické metody?
- Jak reagují žáci na vložené inovativní postupy? Jak tyto postupy ovlivňují průběh učení žáků?
- Jak žáci reagují na možnost volby vlastního učebního postupu? Jaké jsou v tomto směru preference jednotlivých žáků?
- Jak reagují žáci na aktivity, které směřují k tzv. heuristickým výukovým postupům?
- Jaký charakter a míru dopomoci vyžadují a potřebují žáci, kterým je umožněno „vlastní objevování psané řeči“?
- Jsou žáci schopni vytvářet a používat také vlastní učební strategie? Jsou žáci schopni metakognitivních činností?

Vzhledem ke skutečnosti, že jedním z důležitých inovátorských postupů v rámci upravené analyticko-syntetické metody je psaní vlastních textů žáků, další výzkumné otázky jsou směřovány k této oblasti:

- Jak žáci využívají své aktuální znalosti a dovednosti<sup>154</sup> při psaní vlastních textů?
- Jak se vyvíjí úroveň<sup>155</sup> žakovských textů v průběhu školního roku?
- Jaký podíl tvoří psaná a kresebná část v rámci jejich grafické produkce v jednotlivých obdobích?
- Jaké strategie používají žáci pro psaní?
- Jaký charakter a míru dopomoci ze strany učitele tyto žáci potřebují?

Na základě výše uvedených základních otázek byly formulovány tyto základní předpoklady:

### **Předpoklad 1**

Předpokládám, že tradiční formu analyticko-syntetické metody lze obohacovat o postupy z metod analytických a metod celostních, dále o postupy z metod, které inklinují také k tzv. přirozeným přístupům, aniž by byla narušena kontinuita metodologických postupů garantovaná tradiční formou analyticko-syntetické metody.

### **Předpoklad 2**

Předpokládám, že jsou-li žáci seznamováni s různými dekodovacími strategiemi (hláskování a slabikování) a je-li žákům ponechána možnost volby, vyberou si strategii, která jim v daný okamžik (čas) nejvíce vyhovuje, a dále jsou schopni také tyto strategie kombinovat v závislosti na různých faktorech (např. stavba slova, délka slova).

---

<sup>154</sup> Znalostmi a dovednostmi jsou míněny ty znalosti a dovednosti, umožňující žákům písemnou prezentaci, tzn. znalosti a dovednosti vztahující se k technickým aspektům psaní (znalost tvarů písmen, schopnost ovládat korespondenci mezi fonémem a grafémem, schopnost členění slova na hlásky, nabývání ortografických pravidel). Volné psaní klade požadavky také na řečové dovednosti (srov. Bednářová, 2011), schopnosti expresivní, směřující k vlastní tvořivosti žáka.

<sup>155</sup> Úrovně jsou myšleny aspekty vztahující k technice psaní, k ortografii a formální úrovni textu, sledována je dále také obsahová úroveň.

### Předpoklad 3

Předpokládám, že psaní (vlastních) textů hůlkovým písmem lze zařadit jako jednu z aktivit do tradičního postupu analyticko-syntetické metody a že tato aktivita může probíhat kontinuálně s výukou psacího písma podle tradiční formy analyticko-syntetické metody. Předpokládám, že žáci, kteří jsou takto vyučováni, jsou schopni již v průběhu prvního pololetí tvořit vlastní texty, které nesou prvky funkčně zaměřeného psaní.

#### 3.4.2.2 Popis realizace akčního výzkumu a použitých výzkumných metod

Akční výzkum byl realizován v experimentálních podskupinách po tři po sobě následující školní roky, a to v krátkých cyklech mezi sběrem informací a dat, jejich reflexí a následnou praktickou akcí v podobě přípravy a realizace další výukové jednotky, na níž navazoval další sběr a vyhodnocování dat a informací, které tato praktická akce (v našem případě didaktický a metodický postup) přinesla (srov. Hendl 2005, s. 138–139; Čábalová, 2011, s. 98). Tyto cykly tak byly vymezeny jednotlivými na sebe kontinuálně navazujícími výukovými jednotkami, v nichž se uskutečňovaly sledované výukové a učební situace<sup>156</sup>. Ty přinášely data a informace, ze kterých jsem vycházela při plánování dalších výukových jednotek. Tyto situace vytvářely prostor také pro nové dílčí výzkumné otázky. Takto navazující výukové jednotky tak otevíraly další témata a současně přinášely také odpovědi na aktuální otázky, pokládané v průběhu realizace výzkumu.

Stěžejní metodou pro sběr dat byla zvolena **metoda nestrukturovaného (Gavora, 2006, s. 69) zúčastněného (Švaříček, Šed'ová, 2007), tzv. participačního pozorování (Gavora, 2006, s. 72)<sup>157</sup> a metoda průběžné analýzy písemných produktů (Čábalová, 2011, s. 99) vznikajících prostřednictvím volného psaní žáků experimentální skupiny. Důležitým zdrojem informací se stala žákovská **sběrná portfolia**, zahrnující vlastní texty žáků (psané převážně hůlkovým písmem), které žáci experimentální skupiny vytvářeli během školního roku a která dále**

---

<sup>156</sup> Jako výukové situace jsou označovány situace, které se zaměřují především na interakci mezi učitelem a žákem; učební situace popisují především kognitivní chování žáka (srov. Skalková, 2007).

<sup>157</sup> Gavora (2006, s. 71) v tomto případě hovoří o tzv. úplné participaci, kdy výzkumník je současně učitelem nebo jinou praktikující osobou v prostředí školy, přičemž tato situace *nastane například tehdy, když učitel dělá výzkum pro svoji dizertační práci* (Gavora (2006, s. 72).

obsahovala také další kresebnou a písemnou produkci (listy s grafomotorickými cvičeními, pracovní listy apod.).

Z hlediska dalšího zpracování dat a všech informací se pro mě staly primárními podklady záznamy z pravidelných denních pozorování a zpracované následné analýzy zjištěných skutečností. Důležitý zdroj informací tvořily také vlastní přípravy a všechny poznámky a úvahy reflektivního charakteru, které byly vztahovány k záznamům z pozorování, k přípravám na výukové jednotky a k analýzám žakovských výkonů a jejich produktů. Tyto poznámky zahrnovaly také odkazy k informacím z teoretických zdrojů a komparace s těmito informacemi. Neopomenutelným zdrojem byly také další písemné produkty a práce žáků, vznikající mimo volné psaní – psaní v písankách, pracovních sešitech z jiných předmětů<sup>158</sup>, neformální rozhovory s žáky, s jejich rodiči a s ostatními pedagogickými pracovníky školy.

Za období tří let tak vznikly tři samostatné **pedagogické deníky**<sup>159</sup> (zahrnující tři školní roky). Tyto pedagogické deníky obsahovaly:

1. přípravy jednotlivých výukových jednotek;
2. popis kognitivních i afektivních reakcí jednotlivých žáků (záznamy z pozorování);
3. popis rozvoje dílčích čtenářských a písarských pokroků jednotlivých žáků,
4. analýzy jednotlivých žakovských produktů ve volném psaní;
5. dílčí závěry směřující k obecnějšímu vyhodnocení efektivity daných postupů (také ve vztahu k reakcím jednotlivých žáků a ve vztahu k informacím z teoretických zdrojů), dílčí otázky;
6. reflektivní poznámky a úvahy využívané primárně pro přípravu další výukové jednotky, odkazy k teoretickým zdrojům.

Pedagogické deníky tak podávají svědectví o vývoji metodických postupů analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí, přičemž zahrnují informace o didaktických postupech realizovaných v rámci dané výukové jednotky, popisují reakce žáků na tyto postupy, sledují vývoj výkonů jednotlivých žáků a zahrnují

---

<sup>158</sup> Jinými předměty jsou myšleny výukové předměty mimo vzdělávací obor Český jazyk a literatura.

<sup>159</sup> Pedagogické deníky a analýzy výtvorů žáků uvádí jako jednu z výzkumných metod akčního výzkumu Čábalová (2011, s. 99).

také analýzu těchto výkonů. Deníky také obsahují množství poznámek a reflektivních úvah vztahujících se k vyhodnocení relevantnosti daného postupu ve vztahu k vyhodnocení reakcí jednotlivých žáků na tyto postupy, kdy je zjištěná skutečnost vztahována také k obdobným situacím v předchozím školním roce a srovnávána také s informacemi v teoretických zdrojích a pramenech, přičemž je k těmto východiskům odkazováno.

### **3.4.3 Pedagogický experiment**

V rámci výzkumného šetření byly uskutečněny dva pedagogické experimenty, přičemž s realizací pedagogického experimentu (1) bylo počítáno již v prvotním plánu projektu dizertační práce. Pedagogický experiment (2) byl uskutečněn na základě objevivších se skutečností a možnosti využít nového diagnostického nástroje, jenž směřuje ke sledování a evaluaci komplexního vývoje čtenářských kompetencí žáků.

#### **3.4.3.1 Pedagogický experiment 1**

##### **3.4.3.1.1 Formulace hypotéz**

V rámci pedagogického experimentu (1)<sup>160</sup> byla pomocí kvantitativních výzkumných metod analyzována, statisticky zpracována a vyhodnocena data z experimentální skupiny (ES) a kontrolních skupin KS1 a KS2. Tato data prezentují vývoj znalosti malých a velkých tiskacích písmen, rozvoje schopnosti fonemické analýzy a syntézy, rozvoje grafomotorických schopností<sup>161</sup> a úroveň schopnosti psát vlastní texty (tzv. volné psaní)<sup>162</sup>. Pro vytvoření evaluačních škál pro vyhodnocení úrovně volného psaní (evaluační škály uvádí Příloha 1) byla použita také kvalitativní analýza všech žakovských produktů z experimentální skupiny (ES) a obou kontrolních skupin (KS1, KS2).

Na základě požadavku vytvoření tzv. operacionalizovaných definic

---

<sup>160</sup> Chrástka (2007, s. 28) tento typ experimentu označuje jako „experiment přirozený (in vivo)“. Z hlediska základní techniky experimentu se jedná o tzv. „techniku paralelních skupin“ (Chrástka 2007, s. 28-29).

<sup>161</sup> Tyto znalosti a schopnosti byly zjišťovány testy, které probíhaly paralelně v experimentální skupině a v kontrolních skupinách ve dvou testovacích obdobích (září, prosinec).

<sup>162</sup> Ověřování schopnosti psát vlastní texty bylo zjišťováno paralelně v experimentální skupině a v obou kontrolních skupinách ve dvou testovacích obdobích (leden, červen).

(Chrátka, 2007, s. 16) byly jednotlivé pojmy definovány takto:

*Znalost velkých tiskacích písmen* je definována jako schopnost žáka vizuálně rozlišit tvar daného písmene a přiřadit k danému písmenu odpovídající hlásku.

*Znalost malých tiskacích písmen* je definována jako schopnost žáka vizuálně rozlišit tvar daného písmene a přiřadit k danému písmenu odpovídající hlásku.

*Schopnost fonematické analýzy* je definována jako schopnost sluchově rozčlenit slyšené slovo na jednotlivé hlásky a tyto hlásky vyslovit.

*Schopnost fonematické syntézy* je definována jako schopnost ze slyšených hlásek složit (zkompletovat) příslušné slovo a toto slovo vyslovit.

*Grafomotorické schopnosti* jsou definovány jako komplexní schopnosti kresebně napodobit předkreslené předlohy, přičemž jednotlivé předlohy se vztahují k základním geometrickým útvarům, dále obsahují také fragmenty tiskacího a psacího písma<sup>163</sup>.

*Za volné psaní žáků*<sup>164</sup> je považován grafický (kresebný či písemný) produkt žáka, který žák zpracovává na základě pokynu učitele. Tento produkt je tematicky zaměřen, přičemž se žák (kresbou, písemně či kombinací obojího) vyjadřuje k tomuto tématu. Vyhodnocování je vztahováno k technické úrovni (na úrovni slova: odpovídající počet správných písmen, tvar písmen, interpunkce; na úrovni věty: mezery mezi slovy, ukončení věty), k formální stránce (sledována je lexikálně-sémantická rovina<sup>165</sup>, morfologicko-syntaktická rovina<sup>166</sup>, dále použitý styl) a k obsahové stránce textu žáka. Žáci používají hůlkové písmo.

Na základě předchozích pedagogických zkušeností s aplikací inovujících postupů v rámci tradiční analyticko-syntetické metody (mohli bychom tuto fázi považovat také za fázi pilotáže<sup>167</sup>) byly pro výzkumnou experimentální část formulovány statistické hypotézy (Chrátka, 2007, s. 69). Tyto hypotézy jsou

---

<sup>163</sup> Bednářová (2011, s. 13) upozorňuje na závislost vývoje grafomotoriky u dětí v předškolním věku na mnoha psychomotorických funkcích, kdy je úroveň grafomotoriky ovlivněna mentální vyspělostí dítěte, zrakovým a prostorovým vnímáním, lateralitou, pamětí, pozorností a úrovní jemné a hrubé motoriky.

<sup>164</sup> Tato definice platí pro vyhodnocení pedagogického experimentu. Z hlediska metodického postupu v rámci upravené analyticko-syntetické metody je pojem „volné psaní“ používán pro širší spektrum žákovských produktů.

<sup>165</sup> Tato rovina zahrnuje porozumění řeči v okruhu běžného života, úroveň vyjadřovacích schopností žáka a jeho aktivní slovní zásoba (srov. Bednářová, 2011, s. 26).

<sup>166</sup> Tato rovina se týká schopnosti žáka ohýbat slova a správně volit pořadí slov ve větě (srov. Bednářová, 2011, s. 26).

<sup>167</sup> Chrátka (2007, s. 26)

vztahovány k úrovni předpokládaných vstupních znalostí a schopností žáků všech skupin, k vývoji těchto znalostí, dovedností a schopností a k vyhodnocení a porovnání efektivnosti obou forem analyticko-syntetické metody, přičemž analyticko-syntetickou metodu v modifikovaném pojetí považujeme za metodu experimentální.

### **Hypotéza 1**

Předpokládáme, že ve sledovaných vstupních znalostech a schopnostech<sup>168</sup> se výsledky žáků experimentální skupiny a výsledky žáků kontrolních skupin (data) nebudou statisticky významně odlišovat.

### **Hypotéza 2**

Předpokládáme, že žakovské vstupní znalosti písma směřují ke znalosti velkých tiskacích písmen a že žáci experimentální skupiny i žáci obou kontrolních skupin na počátku školní docházky lépe ovládají tvary velkého tiskacího písma.

### **Hypotéza 3**

Předpokládáme prokazatelný statisticky významný vliv analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí na rychlost učení se tvarům velkých a malých tiskacích písmen a na rozvoj schopnosti fonemické analýzy a syntézy.

### **Hypotéza 4**

Předpokládáme prokazatelný statisticky významný vliv analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí na vývoj grafomotorických schopností žáků.

### **Hypotéza 5**

Předpokládáme prokazatelný statisticky významný vliv analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí na rozvoj schopnosti volného psaní.

---

<sup>168</sup> Vstupním měřením byla sledována aktuální úroveň znalosti velkých a malých tiskacích písmen, schopnost fonemické analýzy a syntézy a úroveň grafomotorických schopností.

## Hypotéza 6

Předpokládáme, že žáci zařazení na základě jednoho z rozdělení<sup>169</sup> do podskupiny žáků s lepším vstupním výsledkem budou v rámci své skupiny dosahovat lepších výsledků v hodnocení volného psaní v lednu než žáci, zařazení do podskupiny žáků s horším vstupním výsledkem.

### **3.4.3.1.2 Základní charakteristika výzkumného vzorku experimentální skupina (ES)**

Jak již bylo uvedeno, experimentální skupina zahrnovala žáky tří po sobě následujících prvních ročníků, kteří byli vyučováni analyticko-syntetickou metodou v modifikovaném pojetí. Všichni žáci prvních ročníků experimentální skupiny byli po tři sledované roky vyučováni vždy ve věkově heterogenních (smíšených) třídách, kdy výuce předmětu Český jazyk a literatura byly ve třídě přítomni vždy další dva ročníky starších žáků. Výuka proto probíhala formou dělené výuky, přičemž žákům prvního ročníku byla z mé strany věnována přímá pozornost jen vymezenou část výukové jednotky. Vzhledem k tomu, že součástí kmenové třídy byl v prvních dvou letech výzkumu také žák, který vzhledem k charakteru svého postižení (tělesného i mentálního) vyžadoval z mé strany zvýšenou péči a pozornost, byly na samostatnou práci ostatních žáků kladeny větší nároky.

Školní rok 2008–2009 zahrnoval dva žáky 1. ročníku (ES<sub>1</sub>), přičemž v kmenové třídě byli vyučováni současně čtyři žáci 2. ročníku a jeden žák 3. ročníku, který byl vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu.

Školní rok 2009–2010 zahrnoval osm žáků 1. ročníku (ES<sub>2</sub>), přičemž v kmenové třídě byli současně vyučováni čtyři žáci 3. ročníku a jeden žák 4. ročníku, který byl vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu.

Školní rok 2010–2011 zahrnoval šest žáků 1. ročníku (ES<sub>3</sub>), přičemž v kmenové třídě byli současně vzděláváni čtyři žáci 4. ročníku a dva žáci 3. ročníku.

Experimentální skupina (ES) čítala celkem 16 žáků. Pro označení všech žáků experimentální skupiny je používáno označení ES.

---

<sup>169</sup> Pomocí mediánu byla provedena čtyři rozdělení (podle FA, MP, VP a sumou).



### **3.4.3.1.3 Výběr kontrolních skupin – kritéria výběru**

Výchozím záměrem bylo vybrat a vymezit kontrolní skupiny ve vztahu k experimentální skupině tak, aby se tyto porovnávané skupiny vzájemně odlišovaly ve smyslu uplatňovaného pojetí analyticko-syntetické metody. Základním požadavkem, který byl rozpracován do jednotlivých kritérií pro výběr kontrolních skupin, bylo vybrat takové třídy, ve kterých jsou žáci vyučováni analytickou metodou, jejíž pojetí se co nejvíce přibližuje pojetí tradičnímu, kdy učitel do základního metodického postupu nevstupuje žádnou z forem vlastních aktivit, kterými by tuto metodu varioval nebo obohacoval nad rámec tradičního postupu<sup>170</sup>. Jedním z dílčích výběrových kritérií byl naopak požadavek totožnosti základních učebních textových materiálů (Živá abeceda, Slabikář, písanky) v experimentální skupině a v kontrolních skupinách.

V osobním pohovoru s učitelkami kontrolních skupin byly sledovány primárně tyto aspekty (kritéria):

1. postup zavádění nových písmen, tzn., zdali se pořadí písmen, se kterými jsou žáci seznamováni, řídí převážně výukovým materiálem, kdy nová písmena jsou zaváděna „krok za krokem“ v daném pořadí a jsou vyvozována převážně jako náslovné hlásky;
2. míra zařazování práce s celými slovy, tzn., zdali je žákům umožněno prostřednictvím různých výukových situací pracovat se slovy, obsahujícími písmena doposud v používaném Slabikáři nezavedena;
3. postup a přístup k vlastnímu skladu písmen, tzn., zdali jsou žáci seznamováni také se čtením postupem hláskování, a míru benevolence učitele k volbě vlastního postupu žáků v okamžicích, kdy se slabikování jeví jako pro žáka obtížný (nevyhovující) postup;
4. priority ve výuce čtení a psaní z pohledu učitele;
5. shoda v používaných výukových materiálech (Živá abeceda, Slabikář, písanky);
6. výběr textů, tzn., zdali je práce s textem vázána především na výukové

---

<sup>170</sup> Na možnosti používání shodného názvu pro výukovou metodu při realizaci různých metodických postupů v rámci takto jednotně označované výukové metody ze strany učitelů upozorňuje např. Baer (1979).

- materiály (Slabikář), nebo mají-li děti možnost číst také jiné texty<sup>171</sup>;
7. postoj učitele k možnosti utváření takových situací, které vytvářejí prostor pro vlastní iniciativu žáka ve smyslu objevování psané řeči;
  8. přístup učitele k výuce psaní a k možnosti psaní vlastních textů žáků;
  9. přístup k vnitřní diferenciaci výuky.

#### **3.4.3.1.4 Základní charakteristika zaměřenosti výuky v obou kontrolních skupinách ve vztahu k vymezeným kritériím**

Rozhovor<sup>172</sup>, jehož cílem bylo vybrat kontrolní skupinu žáků prvního ročníku, jsem uskutečnila postupně se čtyřmi učitelkami budoucích prvních ročníků základních škol v přípravném týdnu v srpnu 2008. Na základě těchto rozhovorů, jejichž struktura se odvíjela od výše uvedených kritérií, jsem pro kontrolní skupiny vybrala dva paralelní první ročníky ze stejné základní školy (KS1; KS2), kde se přístup k uchopení metodiky analyticko-syntetické metody ze strany učitelek nejvíce přibližoval definovanému záměru pro výběr kontrolní skupiny. Učitelky obou vybraných tříd je možno považovat za učitelky zkušené, s dlouholetou pedagogickou praxí na 1. stupni základní školy, kdy délka praxe u obou učitelek se v době šetření pohybovala okolo dvaceti let. Obě učitelky mají odpovídající vysokoškolské pedagogické vzdělání.

Jak vyplynulo z rozhovoru s učitelkami, v obou třídách se při zavádění písmen postupuje „krok za krokem“, přičemž sled jednotlivých zaváděných písmen koresponduje s posloupností jednotlivých písmen uváděných v Živé abecedě a ve Slabikáři. Žáci se ve výuce nesetkávají, a tudíž aktuálně nepracují s písmeny, která nebyla doposud slabikářově zavedena (ad kritérium a) Ze strany učitelek nejsou iniciovány žádné aktivity, které by takový způsob reflektovaly. Učitelky záměrně nepřipravují výukové situace, kde by se žáci setkávali se slovy, která obsahují písmena, doposud výukovými materiály nezavedená (ad kritérium b).

---

<sup>171</sup> Texty jsou myšleny jednoduché texty charakteru textů uměleckých, beletristických, odborných, kdy nositeli těchto textů mohou být např. knihy pohádek, příběhů s dětským hrdinou, básničky, říkanky, encyklopedie, dětské časopisy (Mateřídouška, Sluníčko apod.), komiksové časopisy (např. Čtyřlístek). Žáci čtou tyto texty (mohou si přinášet z domova „vlastní knížku“, kterou právě čtou), přičemž míra obtížnosti textu je volena podle úrovně aktuálních čtenářských dovedností žáka.

<sup>172</sup> Z hlediska klasifikace výzkumných metod podle Hendla (2005, s. 174–175) vykazoval tento rozhovor charakteristiky „rozhovoru pomocí návodu“ a „neformálního rozhovoru“.

V počátečních fázích hodně úsilí obě učitelky vynakládají na práci s izolovanou slabikou. Učení se čtení „od slabiky“ považují obě učitelky za jediný způsob, jakým se děti mohou učit číst<sup>173</sup>. Každou slabiku v rámci čteného slova děti vyslovují nahlas, přičemž nácvik směřuje k vázanému čtení. Tzv. dvojí čtení považují obě učitelky za negativní jev (ad kritérium c). Z hlediska priorit ve čtenářských dovednostech preferují obě učitelky především nácvik hlasitého čtení (tichým čtením čtou děti v obou třídách až ke konci školního roku, ale jen občas), přičemž obě učitelky považují za důležité, aby děti brzy vázaly jednotlivé slabiky, zřetelně vyslovovaly jednotlivá slova a správně intonovaly podle charakteru věty. Dále obě učitelky kladou důraz na rychlost (nezmiňují plynulost čtení). Učitelka kontrolní skupiny 1 (KS1) vidí rychlé čtení jako jeden z hlavních cílů ve čtení pro první třídu, ke kterému se snaží směřovat. Z dalších upřesňujících otázek ale vyplynulo, že obě shodně zaměňují pojem „rychlost“ a „plynulost“ a že zřejmě pod pojem „rychlost“ obě mají na mysli spíše „plynulost“. Je zřejmé, že obě učitelky směřují výrazně především k technickým aspektům čtení (kritérium ad d). Požadavek shody výukových materiálů mezi experimentální skupinou a kontrolními skupinami nebyl ve výsledku zcela naplněn, vzhledem k tomu, že v experimentální skupině byly (zřejmě ne zcela tradičně) kombinovány materiály ze dvou různých nakladatelství (Alter a Nová škola). V obou vybraných kontrolních skupinách byla použita ucelená řada výukových materiálů z nakladatelství Nová škola (kritérium ad e). Mezi experimentální podskupinou ES<sub>1</sub> a oběma kontrolními skupinami však došlo ke vzájemné shodě v použití Slabikáře a sady písanek z nakladatelství Nová škola<sup>174</sup>. Z hlediska výběrů textů a možností další práce s textem se obě paní učitelky zaměřují výhradně na Slabikář. Z rozhovoru dále vyplynulo, že aktivity, které sledují také rozvoj dalších čtenářských kompetencí, se dějí spíše sporadicky, a to spíše formou plnění úkolů, které jsou uváděny ve Slabikáři k některým z komplexnějších textů. Jako jeden z důvodů, proč se přečtenými texty více nezabývají a nenavazují na ně dalšími aktivitami, vidí paní učitelka kontrolní

---

<sup>173</sup> Ani jedna z učitelek nezná metodiku genetickou metodu. O genetické metodě slyšely, ale s metodikou této metody nebyly blíže seznámeny.

<sup>174</sup> Jednalo se o Slabikář: Mühlhauserová, H.; Svobodová, J. *Slabikář pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 1999. U žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub> byl následně používána novější verze Slabikáře z nakladatelství Nová škola: Procházková, E.; Doležalová, A. *Slabikář pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2009.

skupiny 1 (KS1) především v časovém tlaku: „...*chce zavést a dostatečně procvičit všechna písmena a stihnout Slabikář*“.<sup>175</sup> (ad kritérium f). Ve vztahu k seznamování žáků s dalšími texty a rozvíjení jejich čtenářství obě učitelky uváděly, že dětem předčítají z dětské literatury (knihy, časopisy), vybírají především pohádkové texty, básničky, příběhy o zvířátkách a na základě četby si pak s dětmi povídají. Někdy je téma dále rozvíjeno také v hudební či výtvarné výchově, kde jej děti mohou zpracovat v podobě kresby. Důvody důležitosti poslechu a následných komunikačních aktivit vidí obě učitelky spíše v kontinuálním rozvíjení slovní zásoby než v rozvoji čtenářských kompetencí (nezmiňovaly důvod rozvíjení schopnosti aktivního poslechu), i když je zřejmé, že se tyto oblasti přirozeným způsobem vzájemně podmiňují a propojují. Z rozhovoru vyplynulo, že se předčítání častěji a s větším důrazem na následnou práci s textem věnuje spíše učitelka z kontrolní skupiny 2 (KS2). Jak již bylo uvedeno, metodický a didaktický postup a je u obou učitelek vázán především na výukové materiály (Živá abeceda a Slabikář, písanky). V aktivitách obou učitelek také převažují činnosti, které mají spíše charakter předávání (transmise) nového učiva a dále aktivity, směřující k procvičování a opakování (zde jsou zařazovány také hry). Z rozhovoru vyplynulo, že žáci dostávají prostor k samostatné práci při nácviku psaní v písankách nebo při plnění úkolů v Živé abecedě či Slabikáři, přičemž tyto úkoly se váží k aktuálně probíranému učivu. Jedná se převážně o aktivity, které jsou zaměřeny na doplňování písmen, slabik do slov či slov do vět lineárního textu, doplňování křížovek a doplňovaček různého charakteru, kreslení či vybarvování obrázků k textu podle pokynu, spojování slov či vět s obrázky apod. Žáci se cíleně (prostřednictvím výuky)<sup>176</sup> nesetkávají s texty, obsahujícími „neznámá“ písmena (písmena výukovými materiály doposud nezavedená) a slova s náročnější stavbou<sup>177</sup>. Není jim také dáván prostor pro aktivity heuristického charakteru, které by umožňovaly žákům experimentovat s psanou řečí (ad kritérium g). Psaní

---

<sup>175</sup> Učitelka na základě předchozích zkušeností myslí, že potřebuje mít dostatek času k přečtení všech textů ve Slabikáři.

<sup>176</sup> Z pohledu koncepce emergentně se rozvíjející gramotnosti se žáci učí také v přirozeném kontaktu s psanou kulturou, kdy spontánně projevují zájem o tištěný text ve snaze porozumět grafickému systému. Proto nemůžeme vyloučit tento vliv na učení, působící mimo prostředí školní výuky (srov. Zápotočná, 2001; Viktorová, 2003; Doležalová, 2010).

<sup>177</sup> Jsou tím míněna slova, s jejichž ortografickou strukturou se žáci doposud prostřednictvím výukových materiálů neseznámili.

je zaměřeno v obou kontrolních skupinách na nácvik a procvičování tvarů psacího písma v písankách a sešitech, kde obě učitelky předpisují dané písmeno nebo slovo. Velkým tiskacím (hůlkovým nebo patkovým) písmem<sup>178</sup> píší žáci spíše v předslabikářovém období, kdy se seznamují s tvary velkého a malého tiskacího písma prostřednictvím úkolů v Živé abecedě. Hůlkové písmo používají např. při podepisování svých prací, především výkresů (ad kritérium h). Z hlediska diferenciací výuky obě učitelky dělí třídu na skupiny pro čtení na základě aktuálních čtenářských (technických) výkonů žáků (ve všech skupinách však pracují žáci se stejnými texty). Děti si ke konci školního roku mohou nosit do školy vlastní knihu. Další způsoby diferenciací učitelky nevyužívají (ad kritérium i).

Experimentu se zúčastnilo celkem 41 žáků kontrolních skupin KS1 a KS2, přičemž kontrolní skupina 1 (KS1) čítala 20 žáků a kontrolní skupina 2 (KS2) zahrnovala 21 žáků. Pro označení kontrolních skupin je používáno označení KS1, KS2.

#### ***3.4.3.1.5 Deskripce realizace sběru dat a jednotlivých testovacích nástrojů (pedagogický experiment 1)***

Sběr dat jako podkladových materiálů byl realizován paralelně v září, v prosinci, v lednu a v červnu. Hodnoty získané v září jsou považovány za tzv. vstupní hodnoty, hodnoty získané prosincovým měřením jsou považovány za tzv. výstupní hodnoty. V září a v prosinci byly sledovány tyto ukazatele: znalost velkých tiskacích písmen (VP), znalost malých tiskacích písmen (MP), schopnost fonemické analýzy (FA), schopnost fonemické syntézy (FS) a úroveň grafomotorického vývoje (LTG)<sup>179</sup>. Testy pro zjišťování úrovně VP, MP, FA, FS byly realizovány se žáky individuálně (bez účasti ostatních žáků skupiny), test LTG byl zadáván v rámci skupiny (v dané třídě) hromadně a pracovali na něm samostatně v daném čase všichni žáci testované skupiny.

Podklady pro vyhodnocení schopnosti žáků psát vlastní texty hůlkovým písmem (tzv. volné psaní žáků) byly získány ve dvou paralelních sběrech

---

<sup>178</sup> Žáci používají spíše tzv. patkové písmo, když kopírují předlohy v Živé abecedě.

<sup>179</sup> Pro vyhodnocení byl použit test rozvoje úrovně grafomotoriky podle Lausterových (Ursula a Peter Lausterovi, 1972, s. 93–97). Zkratka „LTG“ byla vytvořena pro potřeby práce z příjmení autorů testu.

uskutečněných v lednu (VPP) a v červnu (VPČ1, VPČ2). Téma volného psaní bylo zadáváno žákům v rámci skupiny hromadně, přičemž na produktu pracovali samostatně v daném čase všichni žáci třídy příslušné testované skupiny. Jednotlivé fáze realizace pedagogického experimentu 1 ukazuje schéma 1.



Schéma 1: Fáze realizace pedagogického experimentu 1

- **Test znalosti velkých tiskacích písmen (VP) a malých tiskacích písmen (MP)**

Žák na požádání pojmenovává velká a malá tiskací písmena abecedy (nejprve jsou předkládána všechna písmena velké tiskací abecedy, sekundárně pak všechna písmena malé tiskací abecedy). Jednotlivá písmena jsou žákovi předkládána v pozměněném abecedním pořadí, přičemž je zaznamenáváno poznané písmeno<sup>180</sup> a počet poznaných písmen velké a malé tiskací abecedy. Maximální bodový zisk v každém z testů je 34 bodů, což odpovídá počtu znaků (písmen) abecedy.

- **Test fonematické analýzy (FA) a fonematické syntézy (FS)**

Pro zjišťování úrovně fonematické analýzy a sledování jejího rozvoje jsou

<sup>180</sup> Tato informace je dále využívána v kvalitativní části výzkumného šetření.

postupně žákovi předkládána tři vyslovená slova, tvořená uzavřenou slabikou: *kůň, noc, pán* (září); *mák, vlk, čaj* (prosinec). Žák má za úkol vyslovit jednotlivé izolované hlásky<sup>181</sup>, které slyší v daném slově. Zaznamenávána je poznaná hláska (pozice poznané hlásky)<sup>182</sup>, dále počet poznaných hlásek. Každá správně identifikovaná hláska je ohodnocena 1 bodem. Maximální zisk v tomto testu je 9 bodů.

Pro zjišťování úrovně fonemické syntézy a sledování jejího rozvoje jsou postupně žákovi předkládána tři vyhláskovaná slova, tvořená uzavřenou slabikou: *čáp, dům, nos* (září); *bič, krk, myš* (prosinec). Žák má za úkol z vyslovených hlásek složit příslušné slovo. Zaznamenávána je správnost daného slova, popř. nesprávné slovo, které žák vyslovil<sup>183</sup>. Každé správně identifikované slovo je ohodnoceno 1 bodem. Maximální zisk v tomto testu jsou 3 body.

- **Test úrovně grafomotorického vývoje (LTG)**

Pro zjišťování úrovně grafomotorického vývoje a sledování dalšího rozvoje grafomotorických schopností a dovedností je použit test z publikace Ursuly a Petera Lausterových: „Ist mein Kind schulreif?“ (Test 8, Zeichenfähigkeit-Verschiedene Figuren abmalen, s. 93–97)<sup>184</sup>. Vyhodnocení dosahované úrovně v testu bylo pro potřeby výzkumného šetření upraveno, takže při vyhodnocování celkového dosaženého počtu bodů v testu nebyl zohledňován aktuální věk dítěte. Žák postupně napodobuje devět jednoduchých obrázků (základní geometrické útvary - kruh, dva obdélníky, trojúhelník; spirála, vlnky, horní kličky, květina, dům). Úroveň jednotlivých výkonů je bodově ohodnocena (za každý obrázek může žák získat 0; 1 nebo 2 body), přičemž učitel pro vyhodnocování úrovně používá předlohu (tamtéž, 1974, s. 96–97, Příloha 2). Maximální zisk v tomto testu je 18 bodů. Testovací list, se kterým žáci v měření (září, prosinec) pracovali, je součástí Přílohy 2.

---

<sup>181</sup> Pro potřeby úkolu bylo slovo „hláska“ v září nahrazeno slovem „písmeno“, jelikož většina žáků nezná ještě přesný význam slova „hláska“. Úkolem tedy bylo, aby žáci pojmenovali všechna písmena, která slyší v daném slově.

<sup>182</sup> Tato informace je dále využívána v kvalitativní části výzkumného šetření.

<sup>183</sup> Tato informace je dále využívána v kvalitativní části výzkumného šetření.

<sup>184</sup> Lauster, Peter a Ursula. *Ist mein Kind schulreif? Eltern testen und fördern die Schulreife ihres Kindes*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1974. ISBN 3 499 16856 1.

- **Psaní vlastních textů (VPP; VPČ1, VPČ2)**

Psaní vlastní textů (hůlkovým písmem) předpokládá na určité úrovni ovládat výše sledované ukazatele, korespondující primárně s technickými aspekty psaní. Hovoříme-li o psaní, máme ovšem na mysli také tzv. funkční zaměřenost psaní<sup>185</sup>, proto je sledování dále zacíleno ke sledování schopnosti žáků používat funkční prvky psaní (sledována je formální a obsahová stránka textu). Pro účely kvantitativního zpracování a komparaci výsledků volného psaní mezi experimentální skupinou (ES) a oběma kontrolními skupinami (KS1; KS2) byly vytvořeny evaluační škály (1, 2). Tyto škály (Příloha 1) byly vypracovány na základě kvalitativní analýzy a následné hierarchizace výkonů v produktech všech 57 žáků získaných v lednových a červnových sběrech v experimentálních a kontrolních skupinách. Celkem bylo analyzováno 114 žakovských produktů.

Zaměřenost hodnocení úrovně volného psaní uskutečněného v první polovině ledna<sup>186</sup> (VPP) je vztahována především k následujícím technickým aspektům: ke znalosti tvaru hůlkového písma, ke schopnosti sluchové analýzy a ke schopnosti přiřadit odpovídající grafém k dané hlásce a k úrovni grafomotorických dovedností, přičemž je současně přihlíženo také k formální a obsahové stránce písemného produktu. Žáci mají za úkol písemně či kresebně se vyjádřit k tematice Vánoc.

Zadání úkolu: „*Napiš nebo nakresli, jak jste prožili Vánoce. Co se ti na Vánocích nejvíce líbilo?*“

Před vlastní činností probíhá krátký motivační rozhovor. Žáci tvoří na volný neřádkovaný list formátu A4. Žákům je doporučeno, aby psali hůlkovým písmem a používali pro psaní tužku nebo pastelky. Psaní mohou doplnit obrázkem. Vyhodnocení je realizováno podle jedné hodnotící škály (úroveň 0 – G), kdy každé úrovni je přiřazen 1 bod. Maximální dosažený zisk je 7 bodů. Škála 1 pro vyhodnocení úrovně VPP je uvedena v Příloze 1.

Vyhodnocování úrovně volného psaní realizovaného v červnu je zaměřeno

---

<sup>185</sup> Základní rysy funkčního psaní v komparaci k tzv. psaní elementárnímu uvádí Šebesta (2005, s. 100–102).

<sup>186</sup> Původním záměrem bylo realizovat test VPP 3. týden v prosinci, kdy se žáci měli písemně a kresebně vyjadřovat k následně probíhajícím vánočním svátkům. Vzhledem k časové zaneprázdněnosti v obou kontrolních skupinách došlo k posunu termínu realizace testu VPP do první poloviny ledna (také u žáků experimentální skupiny).



ke dvěma parametrům, kdy oba parametry jsou vyhodnocovány samostatně. Sledována je a) úroveň techniky psaní; b) formální a obsahová stránka textu. Žáci mají za úkol se písemně či kresebně vyjádřit k tematice letních prázdnin.

**Zadání úkolu: „Napiš, co budeš dělat o prázdninách. Na co se nejvíce těšíš?”**

Před vlastní činností probíhá krátký motivační rozhovor. Žáci tvoří na volný neřádkovaný list formátu A4. Žákům je doporučeno, aby psali hůlkovým písmem a používali pro psaní tužku nebo pastelky. Psaní mohou doplnit obrázkem. Vyhodnocování je realizováno podle dvou hodnotících škál, přičemž je sledována technická úroveň psaní (škála a) a formální a obsahová úroveň textu (škála b). Na škále a (úroveň 0 – E) mohou žáci získat maximálně 5 bodů, na škále 2 (úroveň 0 – E) je maximální zisk 5 bodů. Škála 2 pro hodnocení úrovně VPČ1 a VPČ2 je uvedena v Příloze 1.

U obou kontrolních skupin (KS1; KS2) byla v září (na počátku školní docházky) zadána také aktivita, která měla poskytnout základní informace o tom, jak žáci přistoupí k nabídce možnosti implementovat pokusy o psaní<sup>187</sup>. Žáci měli za úkol kresebně či písemně zpracovat své zážitky z letních prázdnin. Produkt měl mít charakter dopisu, který je adresován konkrétní osobě – učitelce dané třídy (srov. Menzel, 2000; Resnick, Hampton, 1999).

**3.4.3.1.6 Metodika statistického zpracování naměřených hodnot**

- **Analýza statistické významnosti rozdílů středních hodnot naměřených dat**

Ke statistickému vyhodnocování byly použity naměřené hodnoty z testů VP, MP, FA, FS, LTG, VPP, VPČ1, VPČ2<sup>188</sup>. Při analýze experimentálních dat provádíme nejčastěji testování rozdílů mezi výběrovými soubory za účelem zjištění, zda existuje rozdíl mezi populacemi, z kterých výběry pocházejí. U populací, které odpovídají Gaussovu normálnímu rozdělení, testujeme hypotézy o parametrech

---

<sup>187</sup> Informace získané z dané aktivity jsou dále použity v kapitole 6.1.6 Dílčí analýza zjištěných dat.

<sup>188</sup> Naměřené hodnoty VPP, VPČ1, VPČ2 byly statisticky zpracovány v samostatné části vyhodnocující úroveň volného psaní k naměřeným hodnotám VP, MP, FA, FS, LTG, využívající k znázornění spojnicové a sloupcové grafy.

$\mu^{189}$  a  $\sigma^{190}$  tohoto rozdělení pomocí parametrických testů. Základní otázkou, kterou klademe obvykle při parametrickém testování experimentálních dat, je otázka, zda se dva výběry shodují ve svém průměru (tj. zda pocházejí z populace s toutéž střední hodnotou)<sup>191</sup>. Uvažujeme normální rozdělení. K prokázání, zda je s použitím experimentálního způsobu výuky dosahováno lepších výsledků než u běžně aplikovaného způsobu výuky, tedy porovnáme střední hodnoty jednotlivých skupin.

Abychom zjistili, zda naměřená data vykazují mezi jednotlivými skupinami statisticky významné rozdíly, provedeme parametrické testy, tedy testování hypotézy na základě dvou výběrů. V prvním kroku provedeme Fisherův-Snedecorův F-test o shodě rozptylů (Chrátka, 2007, s. 128), který je pro t-testy logicky předcházející a jeho pomocí určíme typ t-testu (Chrátka, 2007, s. 129). Oba testy provedeme za použití statistických funkcí PC aplikace Microsoft Excel 2010.

#### **F-test:**

Pro účely testu stanovíme nulovou a alternativní hypotézu a hladinu významnosti.

**Nulová hypotéza:**  $H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$ ;

**Alternativní hypotéza:**  $H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$ ;

$\alpha = 0,05$ .

Provedením F-testu tedy s pravděpodobností 95% zjistíme, zda budeme provádět dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů (hodnota argumentu 2), či dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů (hodnota argumentu 3). F-test provedeme mezi populacemi KS1 a KS2, ES a KS1, ES a KS2 pro sledované hodnoty VP, MP, FA, FS, LTG.

Na základě naměřených vstupních hodnot ve sledovaných ukazatelích  $VP_z$ ,  $MP_z$ ,  $FA_z$ ,  $FS_z$ ,  $LTG_z$  (září) byly vzájemně porovnávány obě kontrolní skupiny (KS1 – KS2) a kontrolní skupina s experimentální skupinou (ES – KS1; ES – KS2).

---

<sup>189</sup> Střední hodnota

<sup>190</sup> Rozptyl

<sup>191</sup> Veterinární a farmaceutická univerzita Brno, fakulta veterinární hygieny a ekologie. Parametrické testy: F-test (test rozdílu 2 rozptylů) [online]. [cit. 2013-08-29]. Dostupné z: <http://cit.vfu.cz/statwelf/WELF/Teorie/Predn3/Ftest.htm>.

**t-test:**

Pro účely testu stanovíme nulovou a alternativní hypotézu a hladinu významnosti.

**Nulová hypotéza:**  $H_0: \mu = \mu;$

**Alternativní hypotéza:**  $H_1: \mu \neq \mu;$

$\alpha = 0,01$ .

Provedením t-testu tedy s pravděpodobností 99% zjistíme, zda jednotlivé populace mezi sebou vykazují statisticky významné rozdíly středních hodnot.

Na základě naměřených vstupních a výstupních hodnot ve sledovaných ukazatelích  $VP_z$ ,  $MP_z$ ,  $FA_z$ ,  $FS_z$ ,  $LTG_z$  (září) a  $VP_p$ ,  $MP_p$ ,  $FA_p$ ,  $FS_p$ ,  $LTG_p$  (prosinec) byly vzájemně porovnávány obě kontrolní skupiny (KS1 – KS2) a každá kontrolní skupina s experimentální skupinou (ES – KS1; ES – KS2).

- **Segregace skupin na podskupiny dle vstupních výsledků a vyhodnocení výsledků volného psaní žáků**

Po provedení statistických testů následuje grafická analýza dosažených výsledků VP, MP, FA, FS, LTG pomocí spojnicových a sloupkových grafů za použití rozdělení do bazálních skupin (ES, KS1, KS2). Pomocí sloupkového grafu jsou vyjádřeny hodnoty, které dosahovaly všechny testované skupiny v parametrech volného psaní (VPP, VPČ1, VPČ2).

Za účelem detailnější analýzy jsou bazální skupiny dále segregovány dle dosažených vstupních výsledků  $VP_z$ ,  $MP_z$ ,  $FA_z$  (září) na podskupiny s lepším vstupním výsledkem (m+) a horším vstupním výsledkem (m-). Cílem je rozdělit skupiny na objekty testování s lepšími vstupními znalostmi a horšími vstupními znalostmi a jejich následná komparace v dalších sledovaných hodnotách volného psaní (parametr VPP, VPČ1 a VPČ2). K rozdělení byl použit medián skupiny<sup>192</sup> (Chrátka, 2007, s. 48) jako střední hodnota s tím, že pokud objekt dosahuje hodnoty mediánu, je přiřazen do podskupiny s lepším výsledkem. Tím je odstraněna pochybnost, že výsledky jsou zvoleným typem segregace ovlivněny ve prospěch konečných výsledků horších skupin.

Pomocí mediánu byla provedena celkem 4 rozdělení, a to podle jednotlivých disciplín VP, MP, FA a podle sumy výsledků všech disciplín. Z důvodu nízkého

---

<sup>192</sup> Medián skupiny ( $\tilde{x}$ )

rozpětí měřicí škály bylo upuštěno u rozdělení dle disciplíny FS<sub>z</sub> a z důvodu statisticky nevýznamných rozdílů dosažených výsledků bylo upuštěno u rozdělení dle disciplíny LTG<sub>z</sub>. U rozdělení podle sumy výsledků disciplín VP<sub>z</sub>, MP<sub>z</sub>, FA<sub>z</sub> s FS<sub>z</sub> byly disciplíny FA a FS pomocí koeficientu shodného násobku (3,7778 resp. 11,3333) vyváženy na hodnoty VP a MP. Tyto koeficienty byly získány jako podíl maxima disciplíny a čísla 34, což je maximum disciplín MP a VP. Například koeficient pro vyvážení FA byl vypočten  $3,7778 = 34/9$ . Hodnoty koeficientů jsou funkčně zaokrouhleny na 4 desetinná čísla matematicky. Přepočtené hodnoty disciplín FA<sub>z</sub> a FS<sub>z</sub> jsou funkčně zaokrouhleny na celá čísla matematicky. Následné vzorce aplikace Microsoft Excel počítají již se zaokrouhlenými hodnotami. V rámci rozdělených podskupin jsou mezi sebou porovnávány dosažené hodnoty mezi podskupinami (m+ a m-) v rámci dané skupiny, a dále jsou porovnávány dosažené hodnoty mezi podskupinami (m+ a m-) napříč všemi skupinami.

### **3.4.4 Pedagogický experiment 2**

#### **3.4.4.1 Teoretická východiska a základní charakteristika použitého diagnostického nástroje**

V průběhu roku 2011 vyvstala možnost ověřovat úroveň čtenářské gramotnosti žáků experimentální podskupiny ES<sub>3</sub> pomocí diagnostického nástroje (tzv. diagnostického portfolia), vytvořeného jako jeden z finálních výstupů klíčové aktivity Evaluační nástroje pro hodnocení čtenářských kompetencí v rámci projektu Rozvíjení čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy, realizovaného Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze<sup>193</sup>. Tento komplexní materiál, zahrnující všechny ročníky 1. stupně základní školy, umožňuje prostřednictvím cílově zaměřených úloh<sup>194</sup> kontinuálně sledovat a vyhodnocovat vývoj úrovně čtenářských kompetencí žáků v daném ročníku v průběhu celého školního roku. Základním teoretickým východiskem celého diagnostického

---

<sup>193</sup> „Evaluační nástroje pro hodnocení čtenářských kompetencí – Diagnostické materiály pro žáky, učitele a rodiče“ byly vytvořeny v rámci projektu Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy: CZ.1.07/1.1.00/08.0061.

<sup>194</sup> Úlohy jsou koncipovány vždy k jedné z rovin čtenářské gramotnosti, každá úloha tedy prověřuje aktuální stav v dané rovině.

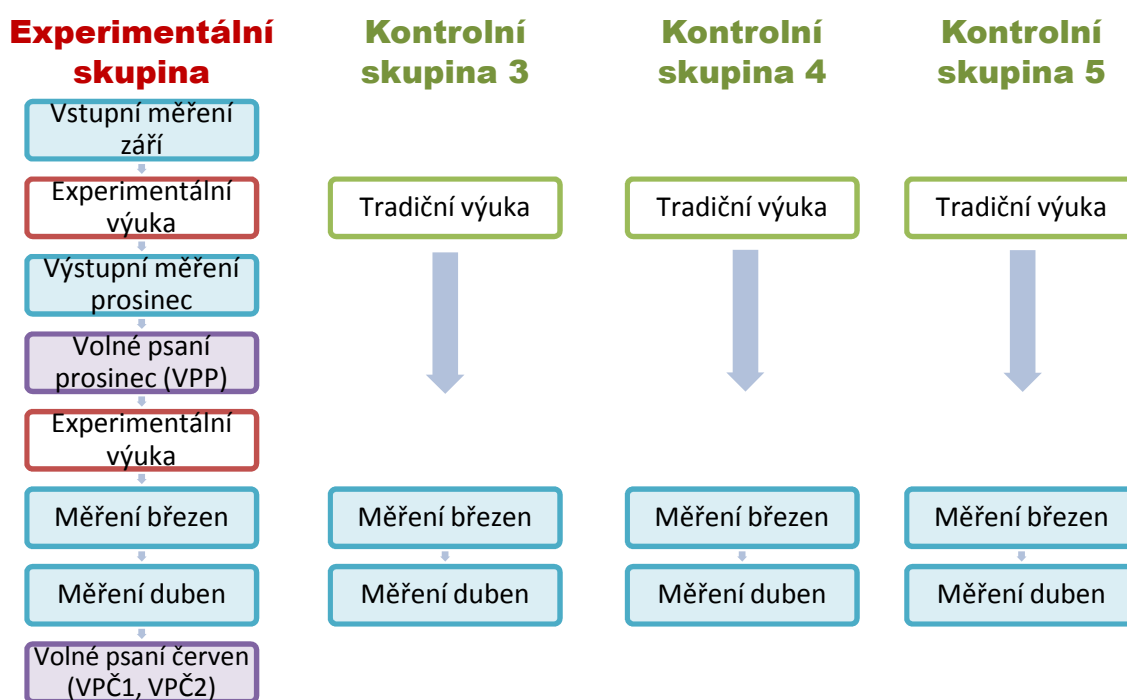
materiálu se stala definice čtenářské gramotnosti VÚP<sup>195</sup>, která vymezuje čtenářskou gramotnost v tzv. šesti rovinách: *Vztah ke čtení, Doslovné porozumění, Vysuzování, Metakognice, Aplikace, Sdílení*.<sup>196</sup> Pro ověření úrovně vývoje čtenářských kompetencí žáků experimentální skupiny byl použit materiál: „Diagnostické portfolio pracovních listů k hodnocení čtenářské gramotnosti pro žáky 1. ročníku v analyticko-syntetické metodě“<sup>197</sup>. Pro potřeby aplikace diagnostického materiálu u žáků v 1. vzdělávacím období (RVP ZV) bylo šest rovin v daném materiálu dále rozšířeno o rovinu *Technika čtení a psaní*. Školní rok v prvním ročníku základní školy je v tomto materiálu rozdělen do pěti na sebe navazujících testovacích období. Úroveň čtenářských dovedností v jednotlivých rovinách je sledována pomocí k jednotlivým rovinám zaměřených úloh, kdy každá z úloh je vyhodnocována na pětiúrovňové hodnotící škále (rozpětí A – E). Každá z úrovní je samostatnou deskripcí dosažené kvality žákova výkonu, kterou hodnotitel porovnává s dosaženou aktuální úrovní hodnoceného žáka. Postup realizace pedagogického experimentu 2 znázorňuje schéma 2.

---

<sup>195</sup> Definice byla vymezena odborným panelem pro ČG při VÚP v Praze (studie „Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií“, 2011)

<sup>196</sup> Z důvodů obtížného vyhodnocování nebyly u žáků 1. ročníku sledovány rovina Sdílení a rovina Metakognice.

<sup>197</sup> Maňourová, Z.; Bártová, M.; Vykoukalová, V.; Švrčková, M: *Diagnostické portfolio pracovních listů k hodnocení čtenářské gramotnosti pro žáky 1. ročníku ZŠ v analyticko-syntetické metodě*. UK v Praze, 2012. 41 s. ISBN 978-80-7290-560-7



**Schéma 2: Fáze realizace pedagogického experimentu 2**

Na základě požadavku vytvoření tzv. *operacionalizovaných definic* (Chrátka, 2007, s. 16) byly jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti definovány takto:<sup>198</sup>

*Vztah ke čtení:* tato rovina je definována jako schopnost prezentovat vlastní zkušenosti z četby a disponovat na odpovídající úrovni slovní zásobou. Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je především potěšení z četby a potřeba číst. Vztah ke čtení se vymezuje především jako vnímání potřebnosti čtení jako důležitého zdroje vnitřních zážitků a jako zdroje informací potřebných a uplatnitelných v profesním i osobním životě. Hlavním cílem roviny je mapování individuálního vývoje čtenářství žáka ve smyslu nabývání a rozvíjení jeho pozitivního vztahu k četbě a literatuře.

*Technika čtení a psaní:* tato rovina je definována jako soubor znalostí a dovedností důležitých pro dekódování a pro korektní zápis textu. Zahrnuje především nabývání znalosti jednotlivých písmen, rozvoj fonematické a vizuální

<sup>198</sup> V jednotlivých definicích je vycházeno z definic, formulovaných v materiálu: „Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií“, 2011. Definice roviny *Technika čtení a psaní* byla vytvořena autory diagnostického a evaluačního nástroje v rámci projektu Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy: CZ.1.07/1.1.00/08.0061.

analýzy a syntézy, zvládání korespondence mezi hláskou a písmenem, schopnosti skladu písmen do větších slovních celků a nabývání znalostí a dovedností v oblasti ortografie.

*Čtení s porozuměním:* tato rovina je definována jako schopnost dekodovat psané texty a se zapojením dosavadních interních znalostí a zkušeností. Jedná se o porozumění na doslovné úrovni. Zahrnuje schopnosti žáka vyhledávat explicitně vyjádřené informace v textu.

*Vysuzování:* tato rovina je definována jako schopnost vyvozovat implicitní informace z textu, vyvozovat z předčteného závěry a texty posuzovat (kriticky hodnotit) z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.

*Aplikace:* tato rovina je definována jako schopnost využívat čtení k seberozvoji i ke svému konání, kdy čtenář zúročuje četbu ve svém životě.

#### **3.4.4.2 Základní charakteristika testovaného vzorku a popis realizace výzkumného šetření**

Sada pracovních listů pro 4. testovací období (Příloha 3) byla ve fázi pilotáže celého diagnostického materiálu použita v doporučeném období (březen-duben) u žáků experimentální podskupiny (ES<sub>3</sub>), kterou tvořila skupina šesti žáků 1. ročníku (školní rok 2010/2011)<sup>199</sup>. Kontrolními skupinami pro následnou komparaci výsledků se staly další tři vybrané třídy, kde byli žáci vyučováni tradiční formou analyticko-syntetické metody. Výběr těchto tří kontrolních skupin byl realizován podle navržených kritérií pro výběr kontrolních skupin (viz pedagogický experiment 1). Kontrolní skupinu 3 (KS3) tvořilo osm žáků 1. ročníku z věkově heterogenní třídy školy málotřídního typu<sup>200</sup> (školní rok 2011–2012); kontrolní skupina 4 (KS4) sestávala z dvaceti žáků městské základní školy<sup>201</sup>. Kontrolní skupinu 5 (KS5) tvořilo 17 žáků základní školy<sup>202</sup>, která se svými lokálními podmínkami a počtem žáků přibližuje spíše škole vesnického typu.

---

<sup>199</sup> Autorka dizertační práce byla zapojena do vytváření celého diagnostického materiálu. Přestože celý materiál byl pro širší veřejnost dostupný až v roce 2012, autorka dizertační práce použila sadu pracovních listů (březen – duben) u žáků ES<sub>3</sub> v roce 2011 (v době pilotáže celého materiálu). V kontrolních skupinách KS3, KS4, KS5 proběhlo testování žáků až v roce 2012.

<sup>200</sup> Sběr dat byl realizován v totožné základní škole málotřídního typu, jejíž žáci tvořili experimentální skupinu ES v letech 2008–2011. První ročník ve školním roce 2011–2012 vyučovala jiná učitelka.

<sup>201</sup> Tato základní škola disponuje na 1. i 2. stupni paralelními ročníky a navštěvuje jí přibližně 750 žáků.

<sup>202</sup> Tato základní škola zahrnuje 1. i 2. stupeň a neexistují zde paralelní ročníky.

Pro označení kontrolních skupin je používáno také označení KS3, KS4, KS5.

V období března a dubna byly u všech testovaných skupin postupně zadávány tři sady testovacích listů, které byly následně vyhodnoceny dle doporučeného postupu v příslušném metodickém materiálu<sup>203</sup>. Jednotlivé úlohy vypracovávali žáci samostatně, přičemž doba, potřebná ke zpracování všech úloh, nebyla při vyhodnocování zohledňována. V testovaném období (březen – duben) byly sledovány souběžně tyto roviny: *Vztah ke čtení, Technika čtení a psaní, Čtení s porozuměním*<sup>204</sup>, *vysuzování* a *Aplikace*. Pro kvantitativní analýzu byly úrovně v evaluačních škálách kvantifikovány (maximální zisk v jedné úloze ve vztahu ke sledované rovině<sup>205</sup> je 4 body).

#### 3.4.4.3 Formulace výzkumného cíle a popis zpracování dat

Cílem pedagogického experimentu 2 bylo posoudit a porovnat dosažené výsledky v jednotlivých rovinách čtenářské gramotnosti mezi žáky experimentální podskupiny ES<sub>3</sub> a žáky tří kontrolních skupin. Vzhledem ke skutečnosti, že v tomto experimentu nebyla statisticky testována závislost mezi sledovanými proměnnými, nebyly formulovány hypotézy na úrovni statistických hypotéz (srov. Chrástka, 2007, s. 69). Budeme-li však předpokládat obecně pozitivní vliv analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí na rozvoj čtenářských kompetencí žáků (viz pedagogický experiment 1), můžeme také předpokládat, že žáci experimentální podskupiny ES<sub>3</sub> budou dosahovat lepších výsledků ve sledovaných rovinách než žáci všech třech kontrolních skupin.

Soubory kontrolní skupiny KS3, KS4 a KS5 nebyly prověřeny vstupním testem VP<sub>z</sub>, MP<sub>z</sub>, FA<sub>z</sub>, FS<sub>z</sub>, LTG<sub>z</sub>, proto nemůžeme posoudit jejich vzájemnou statistickou podobnost a dále jejich statistickou podobnost s experimentální skupinou. Tento postup byl zvolen vzhledem k nízkému počtu žáků v experimentální podskupině (ES<sub>3</sub>). Pro vyhodnocení dosažených výsledků v jednotlivých úlohách v rámci testovaných skupin byl použit aritmetický průměr

---

<sup>203</sup>Maňourová, Z.; Bártová, M.; Vykoukalová, V.; Švrčková, M: *Diagnostické portfolio pracovních listů k hodnocení čtenářské gramotnosti – metodické pokyny pro učitele v analyticko-syntetické metodě*. UK v Praze, 2012. 75 s. ISBN 978-80-7290-559-1

<sup>204</sup> Termín „doslovné porozumění“ z definice čtenářské gramotnosti byl upraven.

<sup>205</sup> Některé úlohy jsou vztahovány k více rovinám. Každá z těchto rovin je posuzována samostatně.



( $\bar{x}$ ) a dále rozdíl aritmetických průměrů ( $\Delta_{KS}$ ) pro vzájemnou komparaci experimentální skupiny s kontrolními skupinami.

Pro vyhodnocení výsledků pedagogického experimentu (2) byly sestaveny pro každou z testovaných skupin tabulka četností ( $n_i$ )<sup>206</sup>, tabulka relativních četností ( $f_i$ ); pro výpočet aritmetického průměru skupiny v jednotlivých úlohách byl použit vzorec<sup>207</sup>:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^k n_i \cdot x_i$$

Hodnota aritmetického průměru, zjištěná pro každou testovanou úlohu v každé z testovaných skupin, byla porovnávána s průměrnou hodnotou naměřenou v jednotlivých úlohách experimentální skupiny podle vztahu:

$$\bar{x}_{ES} - \bar{x}_{KS} = \Delta_{KS}$$

Pro znázornění průměrných hodnot dosažených žáky experimentální skupiny a žáky všech kontrolních skupin v jednotlivých úlohách (v rámci dané roviny) byly zvoleny sloupkové grafy.

---

<sup>206</sup> Pod označením *četnost* rozumíme *absolutní četnost* (Chrástka, 2007, s. 40).

<sup>207</sup> Chrástka (2007, s. 47)

## 4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ – SEKUNDÁRNÁ ANALÝZA TEORETICKÝCH ZDROJŮ

### 4.1 Hledání řešení problematiky čtenářské gramotnosti prostřednictvím proměn pohledů na výuku počátečního čtení a psaní

Z analýz teoretických našich i zahraničních materiálů vyplývá, že současné trendy rozvoje počátečního čtení a psaní v primární škole<sup>208</sup> směřují k proměnám pojetí výuky směrem k rozvíjení pozitivního vztahu ke čtení a čtenářství, k respektu individuálních vzdělávacích možností žáka, k variabilitě základních metodických postupů v rámci základních metod (metody analyticko-syntetické a metody genetické), k využívání aktivizujících výukových metod a přístupů podporujících vlastní tvořivost žáka, k efektivní organizaci výuky ve smyslu preference začleňování čtení a psaní v kratších výukových jednotkách v průběhu celého dne a ve změnách v přístupu k hodnocení. Je stále více zdůrazňován také význam předškolní výchovy ve smyslu zachování kontinuity rozvoje z období předškolního věku do období školní výuky. Otázkou ovšem zůstává, nakolik se skutečná školní praxe těmto trendům přibližuje a jestli také disponuje vhodnými prostředky, které by realizaci v celém komplexu vymezených požadavků umožňovaly.

Jak upozorňuje Zápotočná (2001, s. 273), *pedagogická teorie i praxe stojí před staro-novou úlohou: řešit problematiku literární gramotnosti, která, paradoxně, v čase zvyšujících se nároků na její funkčnost, začala vykazovat stagnaci, ne-li přímo úpadek*. Jako jedním z možných řešení se pak ukazuje zacílení pozornosti k období rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti, a to prostřednictvím zásadních inovací ve smyslu zásadních proměn zaměřených na cíle, obsah a pojetí, vycházejících ze zásad humanistického pojetí vyučování, reflektujících uplatňování konstruktivistického přístupu ve výuce počátečního čtení a psaní a rozvíjení čtenářské gramotnosti směřující k funkčnímu pojetí (Zápotočná, 2001; Wildová, 2002, 2005). Důležitým sdělením se pak stává skutečnost, že přístup k výuce

---

<sup>208</sup> Současné trendy a pojetí výuky počátečního čtení a psaní vymezuje Wildová (2002, s. 7–18). Tato publikace byla jedním z výstupů řešeného grantového úkolu: Proměna přípravy učitelů pro rozvoj počáteční gramotnosti žáků primární školy (PedF UK Praha, 2001).

počátečního čtení a psaní, tedy volba vhodného metodického postupu, může mít pozitivní vliv na další vývoj kognitivních funkcí nezbytných pro rozvoj schopnosti číst a psát, a to také ve smyslu funkčního užívání těchto dovedností. V tomto smyslu lze vymezit nejméně dva základní okruhy daného problému, a to požadavek funkčního zaměření výuky počátečního čtení a psaní s důrazem na komplexní přístup k rozvoji gramotnosti (zahrnující mluvený projev, aktivní poslech, čtení, psaní, komunikaci a rozvoj myšlení), dále oblast týkající se vlastních výukových metod z hlediska jejich obsahové a metodologické vyhraněnosti.

Ve vztahu k obsahu a cílům výuky, směřující k funkčním požadavkům, upozorňuje Zápotočná (2001) na nebezpečí zaměřenosti výuky pouze k aspektům rozvoje technické stránky dovednosti čtení a psaní. Podle Zápotočné (2001, s. 279) *to, že se v počátečních stádiích poměrně dlouho upřednostňuje nácvik techniky čtení před porozuměním, že se porozumění zanedbává, resp. odkládá na později, může v důsledcích způsobit, že se vlastně v zárodku potlačí*. Koncepce o smyslu a funkci čtení psaní, které si děti v raném věku (období první třídy) vytvářejí, a dále čtenářské strategie, které si v tomto období osvojují, mohou ovlivňovat jejich přístup k vnímání funkce čtení a psaní také v pozdějším věku. Dále mohou mít vliv na úspěšnost dítěte v naplňování požadavků na ovládání čtenářských kompetencí z hlediska funkčních dovedností (srov. Menzel, 2000; Reichen, 1990). Zřetel k rozvíjení všech čtenářských kompetencí již u žáků 1. ročníku ve smyslu zaměřenosti na rozvíjení všech rovin čtenářské gramotnosti, které vymezil v rámci definice čtenářské gramotnosti odborný panel pro ČG při VÚP v Praze (studie „Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií“, 2011), je zřejmý také z výstupů, které vznikaly v projektu „Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy“, realizovaného Univerzitou Karlovou v Praze, Pedagogickou fakultou v roce 2010-2012<sup>209</sup>. Posun v pojetí čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku je patrný např. v materiálech prezentovaných jako výstupy Klíčové aktivity 3 („Evaluační nástroje pro hodnocení čtenářských kompetencí“ – „Diagnostické

---

<sup>209</sup> Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy: CZ.1.07/1.1.00/08.0061.

materiály pro žáky, učitele a rodiče<sup>210</sup>), zacílené na žáky 1. ročníků vyučovaných metodou analyticko-syntetickou a metodou genetickou (srov. Maňourová, 2013).

Ve vztahu k požadavku na variabilitu základních metodických postupů výukových metod z hlediska jejich uplatňovaných (interních) postupů, s nepřímým odkazem také na aplikaci typologického přístupu ve výuce čtení (Křivánek, 1998) uvádí Wildová (2005a, s. 21), že *doposud uplatňované modely čtení, vycházející z čistě analytických nebo syntetických postupů a stavějící oba přístupy do opozita, lze považovat za polární, přičemž však ani jeden z nich nelze vnímat jako optimální pro všechny žáky. Pro didaktické řešení prezentovaného „boje“ metod analytických a syntetických to ve skutečnosti znamená hledat možnosti efektivního sblížení a vzájemného obohacování se obou postupů tak, aby oba přístupy (v rámci metody, výukového modelu) byly ve výuce více vyvážené*. Tuto situaci dokladuje Wildová (2005a, s. 21) na příkladu z Velké Británie, kde vyváženost je chápána teoretickými dokumenty jako „plošné“ využití metody „phonics“ a zároveň „přidání“ prvků principu „whole language“. Ze závěrů šetření britské školní inspekce prováděných ve školní praxi vyplývá, že se tato „vyváženost“ často projevuje obráceně: *dominantní se stává celo-jazykový, tedy i analytický přístup, ke kterému jsou „přidány“ prvky fonemického výcviku*. Uplatnění toho tzv. třetího modelu, označovaného jako „balanced“ model, se objevuje také v oficiálním vyjádření International Reading Association (IRA), ve kterém je doporučeno, aby postupy metody „phonics“ byly integrovány do celojazykových komplexních programů (Wildová 2005, s. 21). Tento model tak nabízí možnost využívat různých postupů a přístupů (analytických i syntetických) v rámci jedné metody. Přestože tento model odkazuje k zahraničním pramenům a kurikulárním dokumentům<sup>211</sup>, mohli bychom jej považovat za jednu z možností aplikace myšlenek z tzv. „typologického přístupu“ Z. Křivánka (1998; 1991), která nabízí ve své podstatě řešení dilematu hledání „optimální výukové metody“ pro žáky různých typologických preferencí

---

<sup>210</sup> Maňourová, Z.; Bártová, M.; Vykoukalová, V.; Švrčková, M.: *Diagnostické portfolio pracovních listů k hodnocení čtenářské gramotnosti pro žáky 1. ročníku ZŠ v analyticko-syntetické metodě*. UK v Praze, 2012. ISBN 978-80-7290-560-7. Soubor pracovních listů zaměřený na evaluaci vývoje čtenářské gramotnosti u žáků 1. ročníku byl v rámci výzkumného šetření dizertační práce využit pro ověřování úrovně čtenářské gramotnosti u žáků experimentální podskupiny ES<sub>3</sub> a v kontrolních skupinách KS3, KS4, KS5 (pedagogický experiment 2).

<sup>211</sup> Wildová (2012a) zmiňuje zaměřenost výuky počátečního čtení a psaní k tomuto modelu také v také v Dánsku.

(Maňourová, 2013). Jako další z argumentů podporujících propojování analytických (celostních) a syntetických přístupů v rámci jedné metody je možné uvést názory autorů Fijalkowa (1994); Menzela (2000); Spittové (2000), kteří s odkazem na tzv. přirozenou výuku čtení a psaní uvádějí, že děti obecně, k identifikaci slova, nepřistupují ani čistě analytický, ani čistě syntetický postup, navíc mění svoje přístupy a čtenářské strategie podle aktuální potřeby a situace, v závislosti na různých faktorech (např. délce slova, jeho stavbě apod.). Zajímavé zahraniční modely, respektující dané principy propojení analytického a syntetického postupu s přesahem k rozvíjení funkční gramotnosti tak nabízejí např. Junová (1990)<sup>212</sup> Menzel (2000)<sup>213</sup>, Spittová<sup>214</sup> (2000), Almen<sup>215</sup> (2004) Tyto materiály poskytují dostatek zajímavých podnětů, ale i popsanych skutečností, které odkazují k názoru, že je možné vzájemně propojovat postupy z tzv. opozitních metod a přístupů.<sup>216</sup> Přijetí argumentů pro vzájemné otevření stávajících metod a aplikaci této skutečnosti do školní praxe označuje Reichen (1990, s. 76) jako *proměnu paradigmat ve výuce počátečního čtení a psaní*.

## 4.2 Vymezení obecných požadavků na výuku počátečního čtení a psaní

Z analýz evropských kurikulárních dokumentů (Wildová (2012a; 2012b),

---

<sup>212</sup> Junová (1990) popisuje experiment s tzv. „přirozenou metodou“ elementárního čtení, který realizovala ve třech vídeňských školách ve školním roce 1989/1990. Tento experiment směřoval k využití analytických postupů (zavádění celých slov a vyvozování písmen a hlásek z těchto slov) a zařazování tzv. kreativního psaní v rámci tradiční analyticko-syntetické metody (tzn. metody, vycházející od jednotlivých hlásek a písmen).

<sup>213</sup> Menzel (2000) označuje tento model jako „integrativní přístup“. Za „pravou integraci“ metod považuje Menzel (2000, s. 43) postup, využívající současně principy syntetické (založené na skladu hlásek a písmen) i celostní (slova se žáci učí rozpoznávat jako slovní celky a nová písmena vyvozují také ze slovních celků). Daný postup reflektuje také slabikář, který od počátku nabízí žákům slova, která si zapamatovávají globálně. Tento přístup tak umožňuje nabízet od počátku žákům zajímavější texty a motivovat je pro učení se čtení. Menzel (2000, s. 66) navrhuje postupy implementace psaní do procesu čtení, kdy zároveň zdůrazňuje jasný funkční a komunikační zřetel psaní.

<sup>214</sup> Spittovou (2000) navrhovaná a realizovaná a dále rozvíjená úprava analyticko-syntetické metody směřuje k aplikaci takových postupů, které od počátku směřují k produkci a četbě vlastních textů žáků (srov. Wildová, 2012a, s. 16). Přístupy k výuce čtení a psaní, které popisuje Spittová (2000, s. 8), jsou primárně směřovány k aktivní práci dětí s vlastními texty, kdy slabikáře je využíváno spíše jako orientačního vodítka a garance neopomenutí některých z významných jevů, důležitých pro psanou řeč.

<sup>215</sup> Almen (2004) s odkazem na práce Brügelmana (2000; 2002) navrhuje a obhajuje tzv. „otevřený“ postup učení, kdy je žákům umožněno poznávat písmo prostřednictvím jejich „vlastní cesty“, kdy žáci psanou řeč objevují prostřednictvím komunikačně a funkčně směřovaných aktivit.

<sup>216</sup> Jako další z argumentů podporujících propojování analytických (celostních) a syntetických přístupů v rámci jedné metody je možné uvést názory autorů Fijalkowa (1994); Menzela (2000); Spittové (2000), kteří s odkazem na tzv. přirozenou výuku čtení a psaní uvádějí, že děti obecně, v rámci identifikace slova, nepoužívají ani čistě analytický, ani čistě syntetický postup, navíc mění svoje přístupy a čtenářské strategie podle aktuální potřeby a situace, v závislosti na různých faktorech (např. délce slova, jeho stavbě apod.).

jež se vztahují k vymezování trendů v rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti (také ve vztahu k výukovým metodám a modelům) vybraných evropských států, vyplývá, že trendem současnosti se stávají spíše modely, které zaměřenost na techniku čtení a psaní od počátku propojují také s postupy kladoucími důraz na práci s významem a smyslem čtených slov, podporující žáka v hledání vlastních čtenářských strategií a podporující rozvoj celé řady dalších čtenářských a psacích kompetencí. Tento posun je možné sledovat také v mimoevropských kurikulárních dokumentech. Inspirativním pro naše podmínky by se mohl v tomto ohledu stát např. novozélandský oficiální kurikulární dokument „The Literacy Learning Progression. Meeting the Reading and Writing Demands of the Curriculum“ (2009), prezentovaný jako jeden z nástrojů pro učitele, popisující specifické gramotnostní znalosti, dovednosti, postoje, vztahující se k požadavkům na čtenářské a psací dovednosti obsažené v národním kurikulu („The New Zealand Curriculum“). Z analýzy tohoto dokumentu<sup>217</sup> vyplývá vzájemná provázanost mezi výukou čtení a psaní, přičemž výuka psaní je již od 1. ročníku směřována také k tvorbě vlastních textů žáků, na které je nazíráno jako na pokusy zachytit své myšlenky, nápady do podoby psaného jazyka. Psaní slouží také jako jeden z cíleně zaměřených nástrojů rozvíjení dovednosti ovládání např. korespondence mezi grafémem a fonémem atd.<sup>218</sup> Návaznost obsahů výuky psaní v 1. ročníku na období tzv. nekonvenčního psaní v období předškolním, kdy děti tvoří spontánně své produkce s komunikačním či expresivním záměrem je patrna z následující ukázky: *When they start school, children enjoy „writing“ for variety of purposes and they can „read“ their story of text to another person. They may „write“ by making purposeful marks that are not recognisable as letters or words. When children „read“ their own written stories, they demonstrate that they know what writing is and that they can hold an idea in their head long enough to retell the story.* (2009, s. 8).

Dalším z inspirativních zdrojů ukazujícím zaměřenost k pojetí jazyka a gramotnosti ve smyslu komplexu rozvoje všech kompetencí (napříč celým kurikulem) je např. revidované ontarijské kurikulum („The Ontario Curriculum Grade 1–8. Language“, 2006). Trend rozvíjení čtenářských a psacích kompetencí

---

<sup>217</sup> Analýze byly podrobeny části, odkazující k výuce čtení a psaní žáků mladšího školního věku.

<sup>218</sup> O učení čtení prostřednictvím psaní uvažují ve svých přístupech také Menzel (2000) a Spittová (2000).

ve smyslu kognitivního i funkčního zaměření je možné sledovat v publikaci amerických autorek Resnickové, Hamptonové (2009), jež rozpracovaly do aplikační podoby čtenářské a písarské standardy IRA<sup>219</sup>, prezentované jako „New Standards Primary Literacy Committee“ pro předškolní stupeň, 1., 2., 3. ročník primární školy. Zajímavý pohled na hodnocení úrovně rozvoje čtenářských dovedností a kompetencí směřující k vývoji dítěte v oblasti čtenářské gramotnosti přinášejí tzv. vývojová kontinua<sup>220</sup>, jež se v anglofonních zemích stávají součástí kurikulárních dokumentů (Košťálová, 2012; Kratochvílová, 2012). Jak uvádí Kratochvílová (2012), s přímým odkazem k australskému vývojovému kontinuu, vývojové kontinuum pro oblast čtení poskytuje nejen učitelům, ale také rodičům i dítěti přehled o aktuálních dovednostech dítěte a o dalších cílech směřování dítěte. Kratochvílová (2012) toto hodnocení charakterizuje jako *tzv. vývojové hodnocení, které si můžeme představit jako velmi dlouhou přímku plnou bodů, které musíme během školní docházky postupně zdolat*. Protože kontinuum není vázané na ročníky, učitelům dává další nástroj pro individualizaci výuky, směřované k individuálním rozvíjejícím strategiím a konkrétním aktivitám, které rozvoj čtení a porozumění textu přímo podporují (Kratochvílová, 2010).

Na základě analýzy teoretických zdrojů našich i zahraničních autorů (Almen, 2004; Baer, 1979; Fijalkow, 1994; Goodman 1996 in Zápotočná, 2001; Křivánek, 1998, 2001; Menzel 2000; Spittová 2000; Zápotočná 2001; Wildová, 2002; 2005 aj.), podporujících konstruktivistický přístup k výuce počátečního čtení a psaní, jsme vymezili tyto obecné požadavky na metodu počátečního čtení a psaní, přičemž jednotlivé požadavky nemohou existovat izolovaně, bez vzájemné provázanosti:

- prezentace čtení psaní jako „činností komplexních a funkčních“ (výuka se nezaměřuje pouze na technickou stránku procesu, ale zahrnuje i jasný funkční zřetel), čím směřuje ke vnímání obou činností jako smysluplných, radostných, podporujících vztah ke čtení, psaní a ke čtenářství;
- otevřenost metody pro další postupy, vycházející z předpokladu, že „universální“ výuková metoda neexistuje (využívání variabilních postupů

---

<sup>219</sup> IRA – International Reading Association.

<sup>220</sup> Vývojová kontinua bývají označována jako „mapy učebního pokroku žáků“ (Košťálová, 2010).

v rámci jedné metody);

- respekt k individualitě žáka, jeho typologickým charakteristikám, učebnímu stylu apod. (eliminace případných potíží s nácvikem techniky čtení a psaní a na úrovni dekodování);
- respekt k „vlastní žakově cestě“ a k jeho čtenářským strategiím na úrovni nabývání znalosti písmen, ortografických pravidel a na úrovni volby přístupu k vlastnímu dekodování (metoda umožňuje žákovi učit se také způsobem přirozeného zacházení se slovy a psanou řečí, volit si mezi hláskováním, slabikováním či kombinací obou postupů apod.);
- podpora žákova aktivního přístupu v objevování, kdy je žákovi umožněno experimentovat s psanou řečí a objevovat ji (ve smyslu technických i funkčních aspektů) také v přirozeném zacházení s ní v rámci smysluplných celků s podporou významového kontextu;
- propojení čtení a psaní do jednoho funkčního celku.

#### **4.3 Úskalí tradičního pojetí analyticko-syntetické metody**

Budeme-li srovnávat analyticko-syntetickou metodu v jejím tradičním pojetí s výše vymezenými obecnými požadavky na výukovou metodu počátečního čtení a psaní, můžeme již na této, prozatím spíše teoretické rovině, s odkazy na teoretické zdroje, pojmenovat některé problematické oblasti tradičního pojetí metody.

Analyticko-syntetická metoda (metoda hlásková), kterou bychom mohli z hlediska přístupu k dekodování zařadit spíše mezi metody syntetické<sup>221</sup>, je stěžejní výukovou metodou počátečního čtení a psaní, která je v České republice uplatňována. Jak bylo výše naznačeno, tato metoda (jako ostatně každá z metod, která se striktně drží pouze jednoho z modelů) se ve své tradiční a klasické podobě stává z hlediska nového pohledu a z hlediska požadavků, které jsou kladeny na moderní výuku počátečního čtení a psaní, metodou ne zcela vyhovující.

---

<sup>221</sup> Přestože se v názvu metody objevuje slovo „analytická“, je tím myšlena analytická práce se slovem (na úrovni fonetické a optické), tedy jedna z operací, kterou žák na úrovni slova při vlastním čtení uplatňuje. Na problematiku názvů metod ve vztahu k jejich metodickým postupům, upozorňuje např. Baer (1979). Jako příklad můžeme uvést analyticko-syntetickou metodu J. J. Jacotota, kde naopak převládá metodický postup analytický, a je proto zařazována do skupiny metod analytických (srov. Křivánek, Wildová, 1998).



Na druhou stranu je nutné říci, že je metodou léty v našich podmínkách prověřenou a osvědčenou, a to především proto, že vyhovuje fonetické a ortografické struktuře českého jazyka (čeština inklinuje ke skupině jazyků s konzistentní ortografií<sup>222</sup>). Tradici analyticko-syntetické metody u nás podporuje také skutečnost, že z 11 souborů učebnic elementárního čtení a psaní, které mají platnou doložku MŠMT, je 9 z nich koncipováno s využitím analyticko-syntetické metody (Havel, 2014). Jak se ukazuje, problémy této metody však vyvstávají v okamžicích, kdy jsou nekriticky zdůrazňovány její přednosti a bez vztahu k reflexím, přicházejícím také z praxe, přehlíženy její zjevné nedostatky. Je nutné nejen tyto nedostatky pojmenovávat, ale následně se snažit hledat možnosti jejich kompenzace (srov. Zápotočná, Böhmová, 2003, s. 53).

Jak upozorňuje Zápotočná (2001), jedním z výrazných nedostatků této metody je její přílišná orientace na technickou stránku procesu čtení a psaní, bez patrnějšího směřování k funkčnímu zřeteli. Práce s textem ve smyslu čtení s porozuměním a také vlastní písemná produkce je ponechávána až na dobu, kdy děti již dobře ovládají techniku čtení a psaní. Metoda ve svém tradičním pojetí uplatňuje spíše jednostranný syntetický přístup (s důrazem k fonologickému tréninku žáků v předslabikářovém období), což může hypoteticky handicapovat žáky, inklinující spíše k analytickému a vizuálnímu typu<sup>223</sup> (srov. Křivánek, 1998; 2001).

Výuka písmen je rozložena do celého školního roku a žáci se novým písmenům učí v přesně daném sledu kroků, které korespondují s obsahem výukových materiálů. Jak potvrzují zkušenosti z pedagogické praxe, rozdíly mezi žáky se v ohledu jejich vstupních znalostí a vzhledu do struktury psané řeči

---

<sup>222</sup> Odborný příspěvek G. Seidlové-Málové „*Odlíšnosti vývoje počátečního čtení v jazycích s konzistentní a nekonzistentní ortografií*“. Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra psychologie a katedra primární pedagogiky ve spolupráci s International Symposium on Educational Literacy. Konference s mezinárodní účastí: Počáteční čtení: čtu a stávám se čtenářem (Cesty propojení výzkumu a praxe). 24. 9. 2014 – 25. 9. 2014.

<sup>223</sup> O modelové ověření typologického přístupu k učení čtení se pokusila ve své diplomové práci „*Individuální přístup k žákům ve výuce čtení v 1. ročníku ZŠ*“ Blanka Doležalová. V rámci svého experimentu nabízela žákům 1. ročníku, kteří byli vyučováni tradiční analyticko-syntetickou metodou, systematická doplňková zaměstnání ve školní družině tak, že v jednom oddělení převažovala zaměstnání, která preferovala zrakové vnímání, ve druhém oddělení zaměstnání s preferencí sluchového vnímání. V obou skupinách se projevila efektivnost těchto zaměstnání u žáků, unichž byl lépe rozvinut orgán, na nějž byla doplňková zaměstnání zaměřena. Jak ukázaly výsledky experimentu, ke zlepšení došlo u žáků s preferencí zrakového vnímání, kterým výukový model s preferencí zrakového vnímání umožnil využít lépe rozvinutý smyslový orgán, který nebyl plně vytížen při běžně používané analyticko-syntetické metodě, která je založena hlavně na sluchové analýze (Křivánek, 1998, s. 149–150).

na počátku školní docházky různí. Metoda tak ve své tradiční podobě nedává dostatek příležitosti pro zajímavou práci např. žákům, kteří již umějí číst (a psát) nebo se tomu rychle učí (srov. Havel, 2014). Čtení je vázáno a realizováno především prostřednictvím slabikářových textů, jejichž primárním cílem je seznámit žáky s novým písmenem (či náročnější slovní strukturou) a dané písmeno procvičit. Tím, že slabikářové texty neobsahují písmena doposud slabikářově nezavedena, tím, že děti nemohou pracovat v rámci textů také se slovy, která by v určité fázi rozpoznávaly jen jako slovní obrazy (srov. Menzel, 2000), se samozřejmě snižuje variabilita obsahově zajímavých, hodnotných a pro žáky přitažlivých textů (srov. Havel, 2015). Význam čtení se tak posouvá převážně do oblasti dokonalého technického zvládnutí a žáci mohou smysl této dovednosti vidět spíše v technické dokonalosti, v plynulém, vázaném čtení (Maňourová, 2013).

V nácviku vlastního čtení klade tradiční analyticko-syntetická metoda nepřiměřený důraz na práci s izolovanou slabikou. Slabika se stává také prvním fonologickým celkem, který děti čtou, čímž se čtení odklání od mluvené řeči a posouvá se spíše do oblasti abstrakce. Jak ukazuje také pedagogická praxe, postup slabikování se jeví z hlediska nutných mentálních operací jako velice náročný a vyžaduje ze strany některých žáků velké úsilí. Na základě zkušeností ze školní praxe si troufáme říci, že pro některé děti je tento přístup tak obtížně uchopitelný<sup>224</sup>, že prodlužuje dobu jejich nácviku čtenářské techniky. Náročnost mentálních operací „zaměstná“ mozkovou kapacitu dítěte natolik, že se snižuje schopnost porozumět smyslu čteného textu (srov. Zápotočná, Böhmová, 2003, s. 53).

Za další z diskutabilních oblastí tradičního pojetí analyticko-syntetické metody je její přístup k výuce psaní (srov. Havel, 2014). Výuka psaní je zaměřena především na zvládnutí tvarů psacího písma, i když za pozitivní můžeme označit skutečnost, že se v posledních letech hovoří o snižování nároků na tzv. krasopisné psaní (srov. Wildová, 2002). Přesto možnost vlastní písemné produkce se odkládá spíše na dobu, kdy žák dobře zvládá psaní psacím písmem.

---

<sup>224</sup> V souvislosti s poznatky typologického přístupu k výuce počátečního čtení a psaní (Křivánek 1998, 2001) by se mohlo jednat o žáky tzv. analytického typu, kteří by se zřejmě efektivněji učili metodou s převažujícími prvky celoslovních a analytických postupů (Křivánek, 1998, s. 149–150).

Protože další výzkumná šetření (akční výzkum a dva pedagogické experimenty) dále rozkrývají problematiku tradičního pojetí metody a konkrétně pojmenovávají další z problematických oblastí, bude na tyto zjištěné skutečnosti odkazováno v závěru dizertační práce (kapitola 7).

## **5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ – AKČNÍ VÝZKUM**

### **5.1 Popis realizace a zhodnocení akčního výzkumu**

Jak již bylo uvedeno, akční výzkum probíhal vždy po celý školní rok ve třech prvních, po sobě následujících ročnících ve věkově heterogenních třídách základní školy málotřídního typu, kde jsem působila jako učitelka. Předmětem výzkumného šetření se stala analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí. Za objekt výzkumného šetření byli v rámci výzkumného šetření akčního výzkumu považováni nejen žáci experimentální skupiny, ale také vlastní pedagogická práce učitele a její následné reflexe. Hlavním smyslem pedagogické činnosti a souvztažné výzkumné práce bylo (ve vztahu k výzkumnému záměru a cílům výzkumu):

- Ověřit v pedagogické praxi možnost obohacování základního postupu analyticko-syntetické metody o další postupy, a to o postupy, charakteristické pro výukové metody, označované jako tzv. metody opozitní (srov. Zápotočná, 2001).
- Definovat obecné principy nového přístupu k výuce počátečního čtení a psaní prostřednictvím obohacené analyticko-syntetické metody, tzv. vymežit základní principy analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí.

Jak bylo uvedeno v metodologické části disertační práce, významným zdrojem informací se staly pedagogické deníky<sup>225</sup>; neméně důležitým zdrojem se stala také sběrná žákovská portfolia s vlastními texty žáků, kontinuálně zachycující rozvoj nabývání nových písmen a vývoj žákovských schopností a dovedností psát vlastní texty.

Pokud bychom měli obecně determinovat základní výzkumné oblasti, ke kterým bylo výzkumné šetření směřováno, byly těmito oblastmi následující kategorie:

- Didaktická, metodická a reflektivní činnost učitele
- Aktuální učivo předkládané nad rámec učiva vymezeného tradiční

---

<sup>225</sup> Stěžejní záměry pro volbu deníkových záznamů a popis způsobu vedení těchto záznamů jsou blíže popsány v kapitole 3. Metodologie a struktura výzkumu).

metodikou

- Reakce žáků na tyto inovátorské postupy
- Vývoj dekodovacích a čtenářských dovedností žáků
- Vývoj grafomotorických, písarských dovedností žáků a vývoj jejich dovednosti psát vlastní texty

## **5.2 Deskripce přístupu ke zpracování záznamů z pedagogických deníků a ukázek volného psaní žáků experimentální skupiny**

Tato kapitola navazuje bezprostředně na metodologickou část disertační práce, kde je prezentována volba výzkumného designu a výzkumné strategie (kapitola 3. 3) a dále. V následných úvahách o podobě výsledného materiálu, který by potencionálnímu čtenáři představil inovativní postupy a který by současně popsal také cestu hledání a ověřování těchto postupů, byl zvolen přístup, který můžeme považovat za přístup, nesoucí atributy narativního a deskriptivního přístupu.

Takto zvolený přístup si klade za ambice formou vyprávění a popisu ukázat a popsat vývoj inovátorského procesu hledání a ověřování nových možností a nových perspektiv pro tradiční metodologii analyticko-syntetické metody. Tento proces je sledován základním prismalem učitele – výzkumníka, jenž na základě předchozích, pedagogickou zkušeností opodstatněných úvah o těchto perspektivách, zařazuje do své výuky v dané metodě netradiční postupy, přičemž pozorně sleduje, zaznamenává a vyhodnocuje reakce žáků na tyto postupy. Ve vztahu k takto získávané průběžné zpětné vazbě a na základě vlastní soustavné reflektivní činnosti tak získává náhled na relevantnost a efektivitu těchto postupů. Implementace inovátorských postupů do tradičního postupu a následné vyhodnocování účinnosti těchto postupů umožňovaly současně poukázat také na „slabá místa“ tradičního pojetí analyticko-syntetické metody, a to především ve vztahu k prokazatelným aktuálním schopnostem a dovednostem žáků, vyučovaných obohacenou a obohacovanou výukovou metodou.

Pro zpracování a zprostředkování informací z nashromážděných materiálů byly interpretovány vybrané ukázky z deníkových záznamů. Interpretace deníkových záznamů směřovaly k těmto primárním cílům: a) zachytit a popsat

především záměry a metodické postupy učitele, také ve vztahu k sebereflektivní činnosti<sup>226</sup>; b) co nejvěrněji zachytit a popsat reakce žáků na tyto postupy z perspektivy jejich dalšího gramotnostního vývoje, se zaměřením na sledování vývoje jejich vlastních (individuálních) dekodovacích a písařských dovedností a strategií; c) prezentovat zjištěné skutečnosti. Ukázky vlastních textů žáků a analýzy těchto produktů se tak stávají nedílnou součástí celého materiálu.

Protože v procesu vlastní pedagogické činnosti (v průběhu akčního výzkumu) byly získávány a současně ověřovány informace také z teoretických zdrojů<sup>227</sup>, je v části, zpracovávající výsledky akčního výzkumu, průběžně k těmto zdrojům odkazováno a výsledky vlastního šetření jsou současně s těmito zdroji konfrontovány.

Z důvodu lepší přehlednosti je text zpracovávající materiál z akčního výzkumu strukturován na jednotlivé, chronologicky na sebe navazující, časové úseky (měsíce, později delší časová období). Následná další strukturace na samostatná (ucelená) témata, byla vedena snahou více zpřehlednit a lépe systematizovat obsah každého takto vymezeného časového úseku. Snaha o přehlednost a systematické třídění celého textu vedla současně však také ke zjištění, že je často velmi obtížné začlenit příslušné události a jevy k jednomu ústřednímu tématu, vzhledem k tomu, že daná událost v sobě sama o sobě zahrnovala také další témata.

V rámci základních podkapitol, vztahujících se k časovým úsekům, je převážně dodržována tato struktura<sup>228</sup>:

- Ucelená téma
- Popis aplikovaného metodického postupu
- Popis výkonu žáka
- Poznámky vztahující se k poznatkům a informacím, získaných v následujících školních letech
- Dílčí závěry

---

<sup>226</sup> Snahou bylo zachytit a popsat proces vlastní pedagogické metakognitivní činnosti, zaznamenat proces přemýšlení a úvah ve vztahu k pozorovaným situacím, zaznamenat také následné vznikající otázky a zachytit proces hledání odpovědí na tyto otázky, s odkazem na další zkušenosti v následujících dvou letech.

<sup>227</sup> Odkazy na teoretické zdroje se tak staly nedílnou součástí deníkových záznamů.

<sup>228</sup> Podkapitola, zpracovávající dané téma, nemusí obsahovat všechny z uvedených bodů struktury. Pořadí jednotlivých bodů nemusí vždy korespondovat s uvedeným pořadím.

- Dílčí kazuistiky
- Dílčí analýzy výkonů žáků ve volném psaní
- Shrnující závěry

Vzhledem k velkému množství materiálů, nashromážděných v časovém období 2008–2011, byla pro prezentaci jako základní rámec použita podrobná kontinuální deskripce metodické a didaktické činnosti učitele a učební činnosti dvou žáků prvního ročníku experimentální podskupiny (ES<sub>1</sub>). K dalším materiálům, získaným v následujících dvou letech v obou experimentálních podskupinách (ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub>), je souběžně odkazováno v doplňujících poznámkách. Příklady prací žáků těchto podskupin jsou uváděny v Příloze 8.

### **5.3 Zpracování a analýza deníkových záznamů a žákovských produktů se zaměřením na školní rok 2008–2009**

#### **5.3.1 ZÁŘÍ**

##### **5.3.1.1 Stručná charakteristika obou žáků (ES<sub>1</sub>) a výsledky jejich vstupních měření**

Honzík přichází do školy ve věku 6 let a 2 měsíce. Honzíkovi rodiče, na základě Honzíkových obtíží různého charakteru, které vyvstávaly během jeho docházky do mateřské školy (Honzík pravidelně navštěvoval MŠ od 3 let věku) a které v posledním roce měly souvislost s náplní a obsahem předškolního přípravy, zvažovali na doporučení učitelek z mateřské školy žádost o odklad školní docházky. Jako jedny z hlavních důvodů byly uváděny: nedostatečný rozvoj Honzíkovy grafomotoriky, dále jeho pravolevá nevyhraněnost (Honzík v době nástupu do školy používá k psaní a kreslení pravou i levou ruku), nízká úroveň soustředěnosti a schopnosti udržet déle pozornost<sup>229</sup>, Honzíkova pomalost. Honzíkova jazykové a vyjadřovací schopnosti byly v době zahájení školní docházky na velmi dobré úrovni. Honzík v době nástupu do základní školy současně disponoval také poměrně širokým spektrem znalostí o okolním světě v různých

---

<sup>229</sup> Uvádím velmi stručně základní informace získané z rozhovorů s rodiči a z průběžných rozhovorů s učitelkami mateřské školy.

oblastech. Honzík se od počátku jeví jako vnímavý, citlivý, s velkou potřebou interakce, okamžité (výrazně pozitivně laděné) zpětné vazby a povzbuzení. Od počátku se Honzík rád učí novým věcem, kdy poměrně brzy objevují jeho výraznou tvořivost. Na druhou stranu má Honzík sklon k roztržitosti (neustále ztrácí a následně hledá své věci), nutně potřebuje pracovat ve svém tempu (pod tlakem se zvyšuje jeho nervozita a ztrácí o práci zájem), při nástupu do školy (na počátku září) vyjadřuje také nelibost k písemně a kresebně produktivním činnostem.

Kristýnka přichází ve věku 6 let a 11 měsíců. Z důvodu diagnostikované lehké dyslálie je již v době nástupu do základní školy v péči logopedky. Kristýnka je po stránce kognitivní, jazykové, psychomotorické i sociální vyspělá. Ráda povídá, vypráví často zážitky z návštěv u babičky, kde často pobývá a tráví zde i víkendy. Její vyprávění směřují k činnostem, které s babičkou dělaly (vařily, sbíraly houby, zavařovaly ovoce atd.) nebo vypráví o zvířatech, které babička chová. Kristýnka také ráda chodí s tatínkem do lesa (tatínek je myslivec). Kristýnka je samostatná, má klidnou, nekonfliktní povahu, dobře vychází se všemi dětmi kmenové třídy i celé školy. Zpočátku Honzíkovi hodně pomáhá také v jeho sebeobsluze (připravuje mu pomůcky na lavici, pomáhá mu urovnat věci v aktovce, dohlíží na to, aby si označil domácí práci apod.).

Obě děti se znají z mateřské školy (chodily do stejného oddělení), mají mezi sebou hezký vztah. Honzík Kristýnku respektuje a přijímá také to, že Kristýnka po určitou dobu přebírá roli jeho pomocnice<sup>230</sup>, a to nejen v sebeobsluze, ale také ve výukových činnostech. Přestože Honzík toto rozdělení zpočátku bez problémů přijímá, postupně (v průběhu školního roku) se snaží o větší samostatnost. Obě děti bydlí na vesnici, v době výzkumného šetření žijí v úplných rodinách a mají každý jednoho sourozence (Kristýnka o tři roky staršího bratra, Honzík bratra o pět let mladšího).

Oba žáci prošli v září měřením vstupními testy<sup>231</sup>. Dosažené hodnoty obou žáků (ES<sub>1</sub>) ve vstupních testech (září) ve všech sledovaných disciplínách

---

<sup>230</sup> Jak vyplynulo z rozhovorů s učitelkami mateřské školy, vztah na obdobné bázi fungoval mezi oběma dětmi již v mateřské škole, kde v daném roce byli jedinými předškoláky.

<sup>231</sup> Jednotlivé testy jsou popsány v kapitole 3. Metodologie a struktura výzkumu, v části, vztahující se k pedagogickému experimentu 1.



prezentuje tabulka 1.

ID	Jméno	VP	MP	FA	FS	LTG
ES1/1	Honzík	6	0	6	1	12
ES1/2	Kristýna	34	27	9	3	16

**Tabulka 1: Dosažené hodnoty ve vstupních testech u žáků ES<sub>1</sub> (září, 2008)**

Z dosažených vstupních hodnot je možné usuzovat na různou úroveň tzv. vstupních předpokladů pro učení se čtení a psaní u obou žáků. Z hlediska znalosti písmen, Kristýnka rozpozná na počátku září všechna velká tiskací písmena. Naopak Honzík v testu VP přiřazuje odpovídající hlásku pouze k šesti velkým písmenům. V rámci testu MP Kristýnka rozpoznává 82% ze všech malých tiskacích písmen abecedy. Honzík nerozpozná ani jedno malé tiskací písmeno. Lehce nadprůměrných výsledků (ve vztahu k dosaženým průměrným hodnotám v ES a v obou kontrolních skupinách) dosáhl Honzík v testu fonematické analýzy (FA). V této testované disciplíně dosahuje Kristýnka maximální hodnoty (9 bodů). Naopak podprůměrná hodnota (ve vztahu k dosaženým průměrným hodnotám v ES a obou kontrolních skupinách) byla u Honzíka zaznamenána v testu fonematické syntézy (FS). Z výsledků testu FA a testu FS můžeme predikovat Honzíkovo počáteční větší úspěšnost v činnostech, vyžadujících rozklad slyšeného slova na hlásky, než v aktivitách, kdy bude požadován sklad slyšených hlásek do slovního celku.

K výše zmiňovaným Honzíkovým počátečním obtížím v oblasti grafomotorických schopností a dovedností odkazují také výsledky testů LTG, kdy se dosažená hodnota pohybuje (-6,00) bodů pod hranicí maximální hodnoty (18 bodů). Kristýnka v testu LTG dosahuje hodnoty (-2,00) bodů pod úrovní maximální hodnoty. Přestože Kristýnka ovládá velkou tiskací abecedu a v obou měřeních, vztahujících se ke zjišťování úrovně fonematických schopností (FA a FS) dosáhla maximálních hodnot, neumí Kristýnka při nástupu do školy číst (dekódovat). Obě děti dokáží na začátku září zapsat hůlkovým písmem své křestní jméno a zapsané jméno zpětně přečíst.

Výsledky vstupních testů žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub> v dalších letech uvádí tabulka P4-1 a tabulka P4-2 (Příloha 4).

### 5.3.1.2 Vymezení záměrů pro práci s klíčovými slovy

Pro systematické začleňování práce se slovními celky jsem se rozhodla na základě pozitivních zkušeností z předchozích dvou školních let (2006–2007; 2007–2008), kdy jsem již v předslabikářovém období experimentovala se zařazováním aktivit, vázaných na slovní celky (klíčová slova<sup>232</sup>) v rámci tradičního postupu. Již tehdy jsem vycházela z přirozených potřeb a přání svých žáků zabývat se také celými slovy, přičemž tato přání směřovala nejen ke čtení těchto slov, ale také k jejich zapisování a k vlastním pokusům o další psaní. Tuto zkušenost jsem mohla později konfrontovat a ověřit také v některé z teoretických zdrojů (např. Menzel, 2000; Spittová, 2000; Junová, 1990; Resnick, Hampton, 2009; Viktorová, 2009; Almen, 2004), které uvádějí zřejmý zájem dětí prvního ročníku o možnost číst celá slova a psát vlastní texty již v době zahájení školní docházky a současně popisují také pozitivní reakce dětí na takto vedené činnosti a shodně zmiňují otevřenost dětí k těmto nabízeným činnostem.

Na základě předchozích zkušeností jsem si jako jeden z cílů pro první rok akčního výzkumu ve školním roce 2008–2009 (experimentální podskupina ES<sub>1</sub>) vytýčila **práci s klíčovými slovy dále více systematizovat**, tzn.:

1. pokusit se více propojit (provázat) volbu klíčových slov s obsahem aktuálně používaných výukových materiálů pro analyticko-syntetickou metodu;
2. kontinuálně postulovat a současně ověřovat základní pravidla pro výběr klíčových slov a následné způsoby práce s klíčovými slovy.

Jistým vodítkem pro tyto záměry pro mě byla již zmiňovaná zkušenost z předchozích let, kdy jsem se soustavně přesvědčovala o tom, že pro efektivní práci s těmito slovy je potřeba např. volit a postupně zavádět taková klíčová slova, ve kterých se např. více opakují písmena, která se již objevila v přecházejících

---

<sup>232</sup> Termín „klíčová slova“ je vymezen a definován v kapitole 5.5 Vymezení základních principů a metodologických postupů analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí.

(dříve zavedených) klíčových slovech.<sup>233</sup> Toto pravidlo (jako jedno z předpokládaných pravidel) jsem se rozhodla v tomto školním roce důsledněji dodržovat a jeho funkčnost ověřovat systematictěji.

Dalším z konkrétněji definovaných záměrů vztahovaného k problematice implementace klíčových slov do výuky bylo vyzkoušet a popsat možnosti dále rozvíjených aktivit, které jsou přímo vázány na klíčová slova.

### **5.3.1.3 Identifikace slova jako slovního obrazu, vyvozování hlásek a písmen z klíčových slov (rozvíjení tradičních postupů práce s hláskou „a“ písmenem „A“, „a“)**

Již od 2. týdne školní docházky (od 10. září, 2008), kdy jsme (také prostřednictvím) obou sešitů Živé abecedy začali vyvozovat hlásku „a“ a současně zavádět písmena A, a (Živá abeceda<sup>234</sup>, s. 3; Pracovní sešit k Živé abecedě<sup>235</sup>, s. 6)., jsem začala aktivity vázané na klíčová slova pravidelně zařazovat. Jak vyplývá z následujících kapitol, touto komplexní, průběžně rozvíjenou aktivitou, jejíž obdoby se dále vyvíjely v návaznosti na rozvíjené znalosti a dovednosti žáků a na jejich aktuální a individuální potřeby, jsem doplňovala běžně užívané tradiční postupy<sup>236</sup>.

Jak uvádějí deníkové záznamy (10. září), **prvním klíčovým slovem**, se kterým bylo pracováno podle principů práce s klíčovými slovy, bylo slovo ANANAS. Primárním důvodem pro volbu tohoto slova je jeho stavba (v rámci slova

---

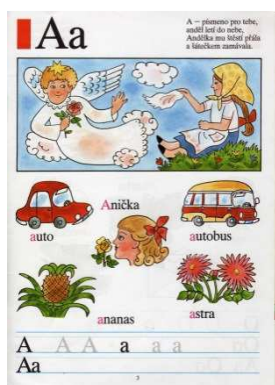
<sup>233</sup>Ve školním roce 2007–2008 jsem slova, jež naplňovala atributy klíčových slov (vzhledem ke způsobu následné práce s těmito slovy a implementace těchto aktivit do tradičního postupu), volila spíše nahodile, kdy jedním z podnětů byla např. aktuální témata vztahující se k ročním obdobím, k událostem ve třídě apod. (takovými slovy byla např. slova PODZIM, JEŽEK, OVOCE, ZIMA apod.). Tato slova vyplynula také z návrhů dětí (děti např. v různých časových obdobích zajímalo, jak zapsat slova „vrakoviště“, „pirát“ apod.). Moje přemýšlení nad tímto postupem vycházelo především z úvah směřujících k možnosti souběžného propojení nácviku fonetické analýzy a syntézy s analýzou a syntézou vizuální (viz genetická metoda), při zachování všech dalších atributů analyticko-syntetické metody. Jedním ze záměrů tedy bylo více propojit aktivity, nabízené Živými abecedami, směřované primárně k rozvoji sluchové percepce (vyvozování náslovné hlásky, k určování počtu a pozice hlásky či slabiky v rámci slova apod.), s aktivitami, které sledují také rozvoj vizuálních percepce na úrovni práce s tištěným textem a rozvíjejí představy žáků o korespondenci mezi hláskou a písmenem.

<sup>234</sup> Ladová, A., Holas, M., Staudková, H. *Živá abeceda*. Praha: Alter, 1991.

<sup>235</sup> Wildová, R.; Staudková, H. *Pracovní sešit k Živé abecedě*. Praha: Alter, 1995

<sup>236</sup>S odkazem na tradičně zpracované metodiky pro analyticko-syntetickou metodu (srov. Křivánek, Wildová, 1998; Santlerová, 1995), můžeme říci, že tradiční postupy v tomto (tzv. předslabikářovém) období směřují primárně především k rozvíjení sluchové analýzy a syntézy prostřednictvím práce se slyšeným slovem a souběžně, krok za krokem, seznamují žáky s oběma tvary vybraných tiskacích písmen, kdy nové písmeno je vyvozováno ve vztahu k náslovné hlásce slova.

se opakují pouze tři různé grafémy, slovo obsahuje tři písmena „A“). Slovo „ananas“ je také ústředním motivem první motivační básničky v Pracovním sešitě k Živé abecedě, s. 6 (Obrázek 1). Obě tyto zmíněné skutečnosti tedy plně korespondují s metodickým záměrem pro volbu klíčových slov, kdy klíčové slovo dává prostor a vytváří kontext pro komplexnější práci (první klíčové slovo tak může být uvedeno prostřednictvím motivační básničky) a kdy první písmeno klíčového slova odpovídá aktuálně procvičované náslovné hlásce ve výukových materiálech.



Obrázek 1: Ukázka listu z Živé abecedy s obrázky slov, ze kterých byla volena klíčová slova. Ukázka z části listu z Pracovního sešitu k Živé abecedě s motivační básničkou, vztahující se ke klíčovému slovu „ananas“

### Aplikovaný metodický postup práce s prvním klíčovým slovem<sup>237</sup>:

Po opakovaném čtení motivační básničky (s. 6), kterou si oba žáci velmi rychle zapamatovali (tato zkušenost potvrzuje také zkušenosti z předchozích let), **zapisují slovo ANANAS před zraky žáků hůlkovým písmem na tabuli** (poprvé tak modelují žákům postup grafického záznamu vysloveného slova). **Slovo**

<sup>237</sup> Tradiční pojetí metody se v tomto období vymezuje především zaměřeností na sluchovou analýzu a syntézu vyslovených slov na jednotlivé slabiky a hlásky (srov. Santlerová, 1995, s. 20). Význam tzv. optického modelu (v rámci hláskovací metody) zdůrazňuje El'konin (1981), jež klade důraz na čtení jako na rekonstrukci zvukové formy slova na základě grafických znaků. Podle El'konina (1981, in Kořínek, Křivánek, 1989, s. 41) je manipulace pouze se zvuky řeči pro dítě příliš málo názorná, než aby se sama o sobě mohla stát objektem jejich „předmětně-materiální činnosti“. Propojenost sluchové a vizuální analýzy slova uvádí např. Menzel (2000) v souvislosti s tzv. integrativním přístupem k výuce počátečního čtení, kdy jsou do syntetického postupu zařazovány od počátku také aktivity, vázané na práci s celými slovy. Menzel (2000, s. 50) zdůrazňuje význam souběžné sluchové a optické (vizuální) analýzy a syntézy těchto slovních celků. Jak dále Menzel (2000, s. 66) uvádí, když popisuje principy integretivního přístupu k výuce, každé z takto auditivně i vizuálně vyčleněných písmen je zpracováváno také grafomotoricky. Také postup Spittové (2000) implementuje do syntetického postupu práci se slovními celky, kdy učitel při výběru těchto slov (vět) vychází primárně z přání dětí. Každé z těchto slov je učitelem zapsáno a současně rozloženo na hlásky a písmena. Na možné obtíže při výuce čtení, které mohou znamenat nedostatečný vzhled do struktury psaného jazyka, upozorňuje Viktorová (2003) s odkazem na teorii E. Ferreirové. Podle Viktorové (2003, s. 30–31) se mohou tyto žáci v období nástupu do prvního ročníku nacházet v tzv. presylabickém období, kdy u takového dítěte ještě nedošlo k uvědomění si vztahu mezi zvukem řeči a jejím grafickým zápisem.

**zapisuji tak, že jej hláskují a současně zapisují každou z vyslovených hlásek.**

Zapsané slovo opětovně společně s žáky hláskujeme, přičemž současně s kontinuálním vyslovením každé z hlásek, souběžně ukazují na odpovídající grafém. Tento postup pak zkouší sami žáci (ukazují jednotlivá písmena slova a žáci vyslovují korespondující foném). Společně slovo prohlížíme, označujeme a počítáme shodná písmena ve slově (tři „A“, dvě „N“). Jak se ukazuje, oba žáci jsou schopni úspěšně vyhledat shodné tvary písmen.

Na požádání žáci po té chodí k tabuli a **barevnými křídami (do oválek) označují shodnou barvou písmena k mnou vysloveným jednotlivým hláskám.** Tento postup střídáme také s postupem opačným, kdy žáci naopak vyslovují odpovídající hlásku k barevným oválkem označenému písmenu (např. odpovídají na otázku: Jaké písmeno je v modrém - červeném, zeleném oválku?).

V následujících dnech druhého a začátku třetího týdne (do 16. září), v rozmezí šesti výukových dní, ke klíčovému slovu „ananas“ postupně připojujeme další klíčová slova (AUTO, ASTRA, AUTOBUS<sup>238</sup>), se kterými pracujeme:

1. na úrovni rozpoznávání těchto slov jako slovních celků (vizuálních obrazů);
2. výše popsaným analytickým a syntetickým postupem na úrovni vymezování hlásek<sup>239</sup> a korespondujících grafémů;
3. na úrovni sluchové analýzy slov na slabiky<sup>240</sup>.

Každé další klíčové slovo je nejprve sluchově analyzováno na hlásky a po té zapisováno před zraky žáků hůlkovým písmem a tabuli<sup>241</sup> (viz výše popsaný postup u klíčového slova ANANAS). Žáci si každé nově zapsané slovo nejprve prohlíží jako celek, všímají se jeho tvaru, délky, upozorňují na známá písmena v novém slově, ukazují také na shodná písmena v již zavedených slovech. Každé nové slovo je dále znovu analyzováno na hlásky a korespondující grafémy a tyto grafémy jsou označovány barevnými křídami do oválek (viz výše popsaný postup u klíčového slova ANANAS). Všechna doposud zmíněná slova korespondují

---

<sup>238</sup> Tato slova korespondují s obrázky slov s náslovnou hláskou „a“ v Živé abecedě, s. 3.

<sup>239</sup> Rozklad slyšeného slova na hlásky odpovídá postupům v tradiční formě analyticko-syntetické metody (srov. Křivánek, Wildová, 2005).

<sup>240</sup> Rozklad slyšeného slova na slabiky odpovídá postupům v tradiční formě analyticko-syntetické metody (srov. Křivánek, Wildová, 2005).

<sup>241</sup> Navrhují žákům, že si zapíšeme na tabuli velkými tiskacími písmeny další slovo z obrázků, a tím bude slovo AUTO. Další den již přidáváme dvě slova: AUTOBUS a ASTRA.

s obrázky k vyvození náslovné hlásky „a“ v Živé abecedě (s. 3). Slovo „ananas“ je současně také ústředním motivem motivační básničky v Pracovním sešitě k Živé abecedě, s. 6 (Obrázek 1).

### **Aplikovaný metodický postup pro zařazování dalších klíčových slov:**

Další postupně zavedená klíčová slova zůstávají zapsaná na tabuli, přičemž každý den tato slova **uspořádávám do nového pořadí**. V úvodu hodiny pracujeme s již zavedenými klíčovými slovy, a to tak, že se nejprve zaměřujeme na rozpoznávání **klíčových slov jako slovních celků**, dále tato klíčová slova společně analyzujeme na fonémy a korespondující grafémy (a opačně).

V první fázi takto vedené práce žáci „čtou“ z tabule slova, na které ukazují, dále vyhledají a barevnou křídou **označí příslušné slovo** do oválku **jako celek**; současně používáme také opačný postup, kdy ověřuji schopnost žáků rozpoznat, jaké z klíčových slov je v příslušném barevném oválku (ad a). Při práci na úrovni slovních celků se zaměřujeme na porovnávání tvaru a délku jednotlivých slov (žáci si také všímají počtu hlásek a písmen), podporuji diskuze na témata směřující ke vzájemné komparaci struktur jednotlivých klíčových slov.

Již zavedená klíčová slova (či některá z nich) a každé z nově zavedených klíčových slov **analyzujeme na hlásky a korespondující grafémy**. Volba jednotné barvy pro označení jednoho typu grafému ve všech slovech (např. všechna „S“ jsou označována zeleným oválkem), pomáhají oběma dětem vyhledávat v nově zavedených slovech shodná písmena s již zavedenými klíčovými slovy (ad b). Žáci vyhledávají v rámci slov shodná písmena (např. ve slovech AUTO, AUTOBUS a ASTRA je shodná hláska a písmeno „T“). Jednotlivá písmena si také prohlížíme, dáváme do analogie s tvary a dětem známými skutečnostmi (např. písmeno „B“ má dvě bříska – větší a menší, na písmeno „B“ začíná také slovo „babička“ a jméno „Barborka“ apod.).

#### **Poznámka:**

Protože výše uvedená zvolená klíčová slova (ananas, auto, autobus, astra) obsahovala poměrně širokou škálu (spektrum) různých písmen, byla v následujících školních letech (2009-2010; 2010-2011) zvolena **prvními klíčovými slovy** slova: MÁMA a TÁTA, a to i přestože prvním z písmen těchto slov není písmeno „A“. Volba obou klíčových slov byla podmíněna především jejich stavbou (slova jsou tvořena dvěma otevřenými slabikami, kombinací dvou souhlásek a jedné

samohlásky<sup>242</sup>). Slovo TÁTA se ukazuje jako vhodné také z hlediska následné volby dalších klíčových slov (AUTO a ASTRA), která zahrnují písmeno „T“. Neopomenutelné bylo hledisko emocionální významnosti a důležitosti obou slov z pohledu dětí mladšího školního věku<sup>243</sup>. Vhodným slovem se ukázalo také slovo ANANAS. Slovo AUTOBUS nebylo tedy v následujících dvou letech (ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub>) pro práci s klíčovými slovy zařazováno, a to také z důvodu poměrně dlouhé časové prodlevy dalšího výskytu písmene „B“ v následných klíčových slovech, kdy se nepodařilo v následujících týdnech při respektování zásad provázanosti klíčových slov s výukovými materiály žádné takové slovo do výuky implementovat.

U žáků obou experimentálních podskupiny (ES<sub>2</sub>, ES<sub>3</sub>) byla klíčová slova MÁMA a TÁTA **sluchově rozkládána také na slabiky**, kdy obě slabiky byly v zapsaných slovech na tabuli graficky vyznačeny (barevné obloučky znázorněné pod každou z otevřených slabik). Žákům tak bylo umožněno setkat se s pojmem slabika nejen na úrovni sluchového vymezení slabik v rámci slov, ale současně dostávali možnost získávat, rozvíjet a upevňovat představy o pojmu „slabika“ také prostřednictvím vizuálního zobrazení slabiky v rámci zapsaného slova.

### **Popis výkonu žáka (první setkávání s klíčovými slovy):**

Jak se ukazuje také v bezprostředně následujících dnech, kdy jsou zavedena čtyři uvedená klíčová slova, Honzík, který ve vstupním testu znalosti velkých tiskacích písmen (VPz), prokazuje neznalost písmen „S“ a „N“, v klíčových slovech obě písmena rozpoznává. Svoji nabytou znalost prokazuje v následujících dnech tak, že obě tato písmena na požádání barevnými oválky vyznačuje, a to nejen ve slově ananas. Písmeno „S“ identifikuje také v dalších klíčových slovech (AUTOBUS a ASTRA). Oba žáci všechna klíčová slova „čtou“, tzn., že je rozpoznávají jako slovní celky. (Z deníkového záznamu, 16. 9. 2008).

Ukazuje se, že oba žáci reagují na výše popsané aktivity pozitivně, zajímají se o strukturu slova, projevují zájem vyhledávat (a sledovat) známá písmena v rámci klíčových slov. Zaznamenávám od obou žáků také **vyslovování různých hypotéz a otázek**, vztahujících se k systému grafického záznamu (srov. Viktorová, 2003, s. 27; Spittová, 2000, s. 71). Jako příklad uvádím záznam Honzíkovy promluvy, kdy Honzík se ptá, jestli *„dlouhé slovo jako je třeba lokomotiva má víc písmen než slovo autobus, které je nejdelší?“* (Honzík tím myslí, že slovo autobus je zatím klíčové slovo s nejvyšším počtem písmen). Dále říká, proč si myslí, že slovo autobus je delší než slovo auto: *„Autobus je delší než auto, protože je to jako auto*

---

<sup>242</sup> Křivánek, Kořínek (1989, s. 47) uvádějí výsledky zkoušky znalosti velkých a malých tiskacích písmen u dětí v období nástupu školní docházky. Mezi nejfrekventovanější písmeno, které testovaná skupina dětí identifikovala, bylo jednoznačně písmeno „A“. Také písmeno „M“ bylo písmeno s vysokou frekvencí (patří do 3. skupiny dětmi nejčastěji rozpoznávaných písmen).

<sup>243</sup> Jak se ukázalo, žáci si obě slova a vyvozená písmena z obou slov téměř okamžitě zapamatovali, obě slova také s nadšením zapsali na volné listy a doplnili obrázky. Obě slova se pak také opakovala na dalších listech pro volné psaní některých žáků, kdykoliv měli žáci možnost se aktivitou volného psaní zabývat (Příloha 8, obrázek P8-1).

*a bus a bus, to je anglicky...Jsou to teda jako dvě slova dohromady, český a anglický...Autobus začíná na a, ale bus začíná na jiné písmeno...*" (Z deníkového záznamu, 16. 9. 2008).

Výše popsaný postup práce s klíčovými slovy zařazují v prvních týdnech výuky především v úvodní fázi vyučovací hodiny. Ke klíčovým slovům se vracíme také v průběhu hodiny (viz další kapitoly). V dalších kapitolách budou popisovány další postupy práce s klíčovými slovy a aktivity, které z klíčových slov vycházejí.

Poznámka:

Jak se ukázalo v souvislosti s výsledky zářijových testů znalosti velkých a malých tiskacích písmen (test VP<sub>z</sub> a test MP<sub>z</sub>) u žáků třech experimentálních podskupin, žáci (nečtenáři) jsou schopni opětovně rozpoznávat klíčová slova. Zpočátku zřejmě rozpoznávají („čtou“) klíčová slova pouze jako obrazy slov. V rámci výzkumného šetření u žáků ES<sub>3</sub> se např. ukázalo, že někteří z žáků opětovně rozpoznávají slova, se kterými se v průběhu práce s klíčovými slovy seznámili jako se slovními celky, přestože tato slova obsahují písmena, ke kterým žáci v řadě izolovaných písmen v testu (VP) nedokázali přiřadit korespondující hlásku.<sup>244</sup> Jak ukázala další dotazování žáků, vedená se záměrem získat konkrétnější informace o postupech (strategiích), které žáci k „přečtení“ klíčových slov v počátečních fázích učení používají, žáci klíčová slova rozpoznávají především podle jejich tvaru a délky, uváděli spojitost mezi slovem a obrázkem v Živé abecedě, přičemž někteří z žáků uváděli jako jedno z orientačních vodítek pro ně již známá (identifikovatelná) písmena ve slově, ke kterým již dokáží přiřadit odpovídající foném (často se jedná o náslovnou hlásku slova). Domnívám se, že tento proces (přestože žák k rozpoznávanému slovu přistupuje primárně jako ke slovnímu celku) tedy vyžaduje již postupy, kdy žák provádí současně také vizuální analýzu slova. Na základě sledování postupu vývoje učení jednotlivých žáků se dále domnívám, že **vyvozování písmen ze zapsaného slova, jehož význam žáci znají a se kterým mohou žáci pracovat na různých úrovních**, může působit pro některé z žáků jako **výrazná podpora pro zapamatování si tvarů jednotlivých písmen ve vztahu k odpovídajícímu fonému**.<sup>245</sup> Domnívám se, že by se mohlo spíše jednat o skupinu žáků, o kterých Rostohar (1934) a Křivánek (1998, 2001) hovoří jako

<sup>244</sup> Jedná se o skupinu žáků v ES<sub>3</sub>, kteří v obou zářijových testech realizovaných na počátku a na konci září, ověřujících znalost velkých tiskacích písmen a zjišťujících posun ve znalosti VP v průběhu doby tří týdnů, dosahovali opakovaně nízkých výsledků. Zajímavá zjištění přinesly také konkrétní záznamy ze zkoušky, kdy test znalosti velkých (VP) byl zopakován 20. září 2010 u žáků, kteří ve vstupních testech VP<sub>z</sub> a MP<sub>z</sub> dosáhli nízkých výsledků. Jako konkrétní příklad potíží při rozlišování izolovaných písmen (bez opory konkrétního slova) můžeme uvést případ Standy (ES3/1), který v druhém (ověřovacím) testu znalosti VP (20. září 2010) neidentifikoval izolované písmeno „S“, a to přestože se jedná také o počáteční písmeno jeho křestního jména, které v té době uměl zapsat hůlkovým písmem. Standa v té době identifikoval všechna klíčová slova, která obsahují písmeno „S“ (ANANAS, ASTRA, PES). Standa v rámci uvedené zkoušky prokazuje schopnost označit písmeno „S“ ve všech uvedených (předložených) klíčových slovech. Na požádání ukazuje také jednotlivá písmena slova PES a vyslovuje k nim adekvátní hlásku. Obdobná zjištění byla zaznamenána také u Elišky (ES3/5) a Veroniky Ř. (ES3/6).

<sup>245</sup> K obdobným závěrům dochází také Rostohar (1934, s. 74) když uvádí, že každé nové písmeno by mělo být žákům prezentováno jako součást slova, s nímž by se měli žáci seznamovat v rámci kontextu (např. krátkého příběhu, vyprávění). Přestože Rostoharův přístup nemůžeme považovat za totožný s přístupem globální metody (Musil, Musilová, Příhoda, 1930), zajímavý pohled na přístup k výuce počátečního čtení vyjadřuje Rostohar (1934, s. 44) názorem, že žáci se v tradičních metodikách učí psát písmena, namísto slov, kterými vyjadřují myšlenku (srov. Musil, Musilová, Příhoda, 1930). Přestože Rostohar (1934, s. 44) považuje za základní a výchozí podmínku výuky čtení a psaní znalost písmen (srov. Schwarz, 1964), východiskem výuky čtení a psaní je podle Rostohara (1934, s. 44) slovo a věta. Rostohar (1934) upozorňuje také na individualitu každého dítěte. Podle Rostohara (1934, s. 8) si některé děti snáze zapamatují význam písmene ve slově, než v jeho osamocení.... Takové žáky, kteří postupují od celku k částem, nazývá Rostohar (1934, s. 8) analytici. Naopak jiní žáci, označováni Rostoharem (1934, s. 8) jako syntetici, se dopracovávají ke slovním celkům a skládají hláskové celky dříve, než čtou slova (srov. Křivánek, 1998, 2001). Také Menzel (2000) ve svém integrativním přístupu začleňuje práci se slovními celky (označuje je jako slovní schémata) do postupu, který můžeme považovat v základních přístupech za totožný s postupem analyticko-syntetické metody. Jak Menzel (2000, s. 55) upozorňuje, na rozdíl od celostní (zřejmě globální metody), je každý ze slovních celků ihned analyzován a následně syntetizován.



o žácích tzv. analytického typu.

### **Dílčí závěr:**

Žákům jsou od počátku předkládána také zapsaná celá slova, kdy práce se slovními celky je implementována do tradičního postupu. Výběr těchto slovních celků (klíčových slov) se od počátku řídí pravidly, která se v průběhu dalších let dále generalizují. Jak se ukazuje, žáci k „čtení“ a opětovnému rozpoznání těchto slov přistupují různými (výše popsány) způsoby, přičemž důležitým identifikačním hlediskem se v počátcích stává tvar slova (přistupují tedy k uchopování slova spíše globální cestou), ovšem se vzrůstající zaměřeností k jednotlivostem slovního celku. Někteří z žáků pak v rámci slova dokáží vyslovit k danému grafému odpovídající foném, přestože tuto schopnost neprokazují u grafémů, prezentovaných v izolované podobě.

#### **5.3.1.4 Opis prvních klíčových slov na volné listy – základ volného psaní**

Na výše popsané aktivity, v den, kdy žáci rozpoznávají všechna čtyři klíčová slova (16. 9.), žáci v druhé polovině výukové jednotky poprvé opisují klíčová slova z tabule na volné listy a doplňují je obrázky (Obrázek 2 a Obrázek 3). Žákům je úkol zadán tak, aby na volný list formátu A4 (s oporou tabule, kde jsou oba tvary napsané) psali na volný list oba tvary tiskacího písmene (A, a). Dále je žákům **nabídnut opis klíčových slov z tabule** a doplnění těchto slov obrázky. Oba z žáků využívají nabídky a opisují z tabule slova: AUTO, AUTOBUS, ASTRA. Protože jsou slova zapsaná hůlkovým písmem, žáci pro opis používají také hůlkové písmo<sup>246</sup> (Z deníkového záznamu, 16. 9. 2008).

---

<sup>246</sup> Při nácviu psaní obou tvarů tiskacích písmen v Živé abecedě, je žákům představován typ písma, označovaného jako písmo patkové.



Obrázek 2: Opis slov z tabule (Honzík)



Obrázek 3: Opis slov z tabule (Kristýnka)

#### Poznámka:

V následujícím školním roce 2009–2010 volím opis klíčových slov již od druhého týdne, bezprostředně po zavedení prvních z klíčových slov MÁMA, TÁTA a následného slova AUTO (Příloha 8, obrázek P8–1. Opis klíčových slov z tabule a doplňování obrázky, korespondujícími s významem slov, u žáků dalších dvou experimentálních podskupin (ES<sub>2</sub>, ES<sub>3</sub>) začleňuji v předslabikářovém obecně častěji než u žáků ES<sub>1</sub>. Žákům je tak v následujících letech dávána **možnost opsat si každé nové klíčové slovo ihned, po každém dalším rozšíření základní baterie klíčových slov o nová slova.**

Na základě získaných zkušeností a ve snaze poskytnout žákům co nejvíce různých forem podpory, jsem ve školním roce 2010–2011 zvolila jako další aktivitu výrobu **souboru kartiček klíčových slov**. Žáci si každé nové klíčové slovo opsali také na jednu stranu kartičky (velikosti hrací karty), a druhou stranu kartičky nakreslili příslušný obrázek. Přítomnost obrázku pak hypoteticky pomáhala těm žákům, kteří v daný okamžik nedokázali klíčové slovo opětovně rozlišit a pojmenovat. V průběhu tzv. předslabikářového období si žáci vytvořili **zásobu vlastních karet („zásobník slov“)**, které jsme dále využívali také k dalším činnostem herního a kognitivního charakteru.

Příklady volného psaní (Obrázky P8–1 a P8–2, Příloha 8) v druhém a třetím týdnu ukazují na expandující písarských rozlišovacích a identifikačních schopností Terezky (ES<sub>2/3</sub>)<sup>247</sup>. V obou případech se jedná o opis klíčových slov z tabule, realizovaného v rozpětí jednoho týdne. Tereška v produktu P8–2 prokazuje, že již třetí týden v září dokáže rozpoznat („přečíst“) všechna doposud zavedená klíčová slova. Zaměříme-li pozornost k posouzení vývoje grafické úrovně jejího písemného projevu, můžeme konstatovat, že v průběhu období jednoho týdne Tereška zřetelněji naznačuje hranice mezi slovy (je patrná také větší koherence písmen v rámci slova). Výše popsany metodologický přístup z hlediska konkrétní volby a pořadí klíčových slov byl zachován také v následujícím školním roce 2010–2011.

#### Dílčí závěr:

Opis klíčových slov je od počátku prezentován jako aktivita, která není vymezována striktními pravidly. Jedním ze záměrů v takto vedené činnosti je poskytnout žákům prostor kvlastní tvořivosti a umožnit jim realizovat vlastní

<sup>247</sup> Jako ukázky volného psaní byly použity listy z portfolia žákyně z experimentální podskupiny (2009–2010), která při vstupních testech znalosti písmen (VP<sub>2</sub> a MP<sub>2</sub>) a schopnosti fonemické analýzy a syntézy (FA<sub>2</sub> a FS<sub>2</sub>), realizovaných u všech žáků experimentální skupiny i obou kontrolních skupin první týden v září, vykazovala ve sledovaných ukazatelích hodnoty spíše v pásmu podprůměru (průměr byl stanoven z výsledků, kterých dosahovali žáci ES a obou KS).

pokusy o psaní.<sup>248</sup> Počet klíčových slov, která žáci opíší, rozmístění těchto slov po ploše čtvrtky, či rozhodnutí o způsobu začlenění kresby, zůstává zcela v kompetenci každého z žáků. Žáci jsou souběžně vybízeni, aby do svých produktů implementovali také vlastní pokusy o psaní. Jak jsem se mohla přesvědčit v průběhu předchozích a následujících let, takové produkty pak mohou na počátku školního roku obsahovat např. zápis izolovaných písmen, shluky písmen jako pokusy o psaní slov či vět.

### **5.3.1.5 Aplikace aktuálně získaných znalostí a dovedností v rámci aktivit nabízených výukovými materiály**

Po prvních šesti dnech práce s klíčovými slovy, mohu říci, že oba žáci rozliší a pojmenují („přečtou“) všechna čtyři klíčová slova. Slova poznávají jako tzv. slovní obrazy s tím, k většině z písmen těchto slov při analýze daného slova přiřazují odpovídající hlásku.<sup>249</sup> Jak se ukazuje, Honzík si již zapamatoval také písmeno „S“ (vyskytuje se ve slovech ANANAS, ASTRA a AUTOBUS) a přiřazuje k němu odpovídající hlásku.<sup>250</sup> Schopnost aplikovat svoji znalost prokazuje v Pracovním sešitě k Živé abecedě, s. 6, cvičení 3<sup>251</sup> (Obrázek 4), primárně zaměřeném ke sluchové analýze slov na slabiky a k vydělování náslovných hlásek, se zaměřením k náslovné hlásce „a“ a zápisu písmene „A“ do rámečku k obrázku příslušného slova.

Honzík k obrázku „stolu“ spontánně doplňuje do rámečku písmeno

---

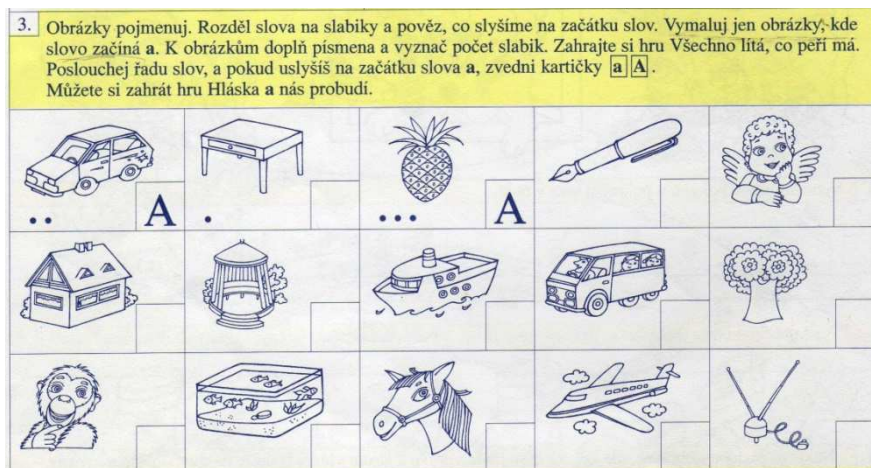
<sup>248</sup> Tato aktivita tak navazuje na činnosti, o které žáci přirozeným způsobem projevují zájem již v předškolním věku (srov. Wildová, 2002; Viktorová, 2003).

<sup>249</sup> O dekodování zatím nelze v tomto období hovořit ani u Kristýnky, přestože test znalosti VP<sub>z</sub> a MP<sub>z</sub> ukázal, že Kristýnka v době nástupu do základní školy, již umí přiřadit odpovídající hlásku ke všem písmenům velké tiskací abecedy a k 82 % písmenům malé tiskací abecedy. V testech FA<sub>z</sub> a FS<sub>z</sub> však Kristýnka dosáhla nižších výsledků (nedosáhla maximální hodnoty ani v jednom z těchto parametrů). Kristýnce jsem současně s testem VP<sub>z</sub> a MP<sub>z</sub> předložila také krátká jednoslabičná slova zapsaná hůlkovým písmem. Tato slova Kristýnka nepřečetla. Kristýnku tedy nelze považovat za raného čtenáře (srov. Heinová, 1991), přestože zná abecedu. Obdobné zkušenost jsem zaznamenala také v dalších letech např. u Barborky (ES3/4), Veroniky Z. (ES2/7), Nikolky (ES2/4) a Honzíka K. (ES3/2). Všichni z uvedených žáků prokazovali poměrně dobrou znalost velkých písmen, přesto tito žáci neuměli při nástupu do školy číst. Dosažené hodnoty v testu FA<sub>z</sub> a FS<sub>z</sub> se u těchto žáků různily, přesto všichni tito žáci dosáhli také v obou testech, ukazujících úroveň fonematické analýzy a syntézy nadprůměrných výsledků (v porovnání s dosaženým průměrem všech žáků experimentální skupiny).

<sup>250</sup> V testu znalosti VP<sub>z</sub> nebylo písmeno „S“ mezi písmeny, která Honzík dokázal poznat. Nyní písmeno „S“ poznává také izolovaně.

<sup>251</sup> Zadání: „Obrázky pojmenuj. Rozděl slova na slabiky a pověz, co slyšíme na začátku slov. Vymaluj obrázky, kde slovo začíná na **a**. K obrázkům doplň písmena a vyznač počet slabik“ (Pracovní sešit k Živé abecedě, s. 6). Jak se ukázalo, děti variovaly zadání úkolu, kdy bezprostředně a přirozeně samy vyjádřily přání k vysloveným náslovným hláskám zapsat odpovídající písmeno.

„S. Honzík tak ukazuje schopnost sluchově analyzovat náslovnou hlásku slova „stůl“ a propojit ji s odpovídajícím grafémem, doposud prostřednictvím výukových materiálů nezavedeným. Honzík v klíčových slovech opětovně rozpoznává také další písmena, která ve vstupním testu VP neidentifikoval.



**Obrázek 4: Ukázka z Pracovního sešitu k Živé abecedě, s. 6, cvičení 3, jehož zadání směřuje k vyvozování náslovné hlásky „a“ a doplnění grafického ekvivalentu (A), a dále k určování počtu slabik ve slovech.**

V rámci zmiňované aktivity, nabízené prostřednictvím Pracovního sešitu k Živé abecedě, obě děti spontánně projevují zájem doplnit také počáteční písmena k ostatním obrázkům slov. Na tabuli tedy píše písmena: P (jako parník, pero), D (jako dům), S (jako stůl, strom), O (jako opice), K (jako kůň), L (jako letadlo). Ukazují dětem obrázek parníku (vyslovují slovo „parník“) a ptám se, které písmeno ze zapsaných písmen k obrázku patří. Kristýnka i Honzík pak samostatně dopisují písmeno „P“ také k obrázku „pera“. Na moji otázku, proč k obrázku „pera“ napsali písmeno „P“, odpovídá Kristýnka, že slovo „pero“ začíná na stejné písmeno jako slovo „parník“. Honzík se dále ptá, jaké písmeno má napsat k obrázku slova „letadlo“ (ukazují na tabuli a Honzík opisuje písmeno „L“ z tabule). V souladu se zadáním cvičení obě děti správně rozdělily slova reprezentovaná obrázky také na slabiky (vytleskávání) a počet slabik znázornily příslušným počtem teček pod každým z obrázků (Z deníkového záznamu, 16. 9. 2008).

#### **Dílčí závěr:**

Vložené aktivity, vázané na práci s klíčovými slovy, zřejmě přirozeným způsobem aktivizují zájem dětí také o další písmena. Žáci tak projevili spontánní

zájem o variování úkolu o další formy činností, kdy jejich zájem směřoval také k jednotlivým (dalším) písmenům nad rámec aktuálního učiva výukových materiálů. Tato písmena se zde objevila v souvislosti s náslovnými hláskami slov, korespondujících s uvedenými obrázky. Takto variovaná aktivita umožnila žákům aplikovat znalosti písmen, získaných z klíčových slov a poskytla možnost seznámit žáky také s dalšími písmeny, která se doposud v klíčových slovech neobjevila. Zájem a schopnost takové „nové“ písmeno (jedná se v tomto případě o písmeno „P“) okamžitě použít, prokazuje Honzík, když toto písmeno píše také pod obrázek pera.

#### **5.3.1.6 Zařazování dalších klíčových slov v provázanosti na výukové materiály**

Obdobným způsobem pokračujeme také ve třetím týdnu (17. září), kdy vyvozujeme pomocí obrázků (Živá abeceda, s. 4) a básničky (Pracovní sešit k Živé abecedě, s. 7) hlásku „o“ a oba tvary písmena „O, o“. Děti mají za úkol „vymýšlet“ také další slova (nad rámec obrázků slov v Živé abecedě, s. 4), která začínají na hlásku „o“. Kristýnka navrhuje slovo „okno“. Slovo OKNO<sup>252</sup> zapisují hůlkovým písmem na tabuli (děti pomáhají slovo hláskovat). Slovo OKNO podrobujeme společnému zkoumání (určujeme počet písmen O, společně vyslovujeme postupně, v kontinuální návaznosti také další hlásky slova a ukazujeme k nim odpovídající grafém). Porovnáváme slovo s již zavedenými klíčovými slovy, která zůstávají zapsána na tabuli (slovo „okno“ obsahuje písmeno „N“ jako slovo „ananas“, písmenem „K“ začíná jméno „Kristýnka“).

Dalšími ze zavedených a zapsaných slov je slovo OSEL, které je současně jedním z motivačních obrázků v Živé abecedě, s. 4. Děti chodí k tabuli a postupně barevnými křídami označují jednotlivá písmena ve slově OSEL (dávají do barevných rámečků). Kristýnka upozorňuje na to, že písmeno „L“ zapisovali předcházející den pod obrázek letadla v Pracovním sešitě k Živé abecedě, s. 6 (Obrázek 4). Abychom upevňovali schopnost rozpoznání dalšího „nového“

---

<sup>252</sup> Slovo OKNO je z hlediska kritérií pro volbu klíčových slov vhodné, protože obsahuje písmeno „N“. Toto písmeno se se objevilo již ve slově ANANAS. Dalším z klíčových slov, zvolených pro písmena O, o, bylo slovo OTA (obsahuje písmeno „T“, se kterým se žáci již setkali prostřednictvím klíčových slov AUTO, AUTOBUS a ASTRA). Slovo se také objevuje v motivační básničce (Živá abeceda, s. 4).

písmene, získaného ze slova osel (písmeno „E“), na tabuli zapisují další klíčové slovo OVOCE. Děti mají za úkol porovnat zapsaná slova OSEL a OVOCE. Honzík upozorňuje na to, že ve slově „ovoce“ je více písmenek „O“. Kristýnka rozpozná, že obě slova shodně obsahují písmeno „E“. Kristýnka jde k tabuli a označuje písmeno „E“ ve slově „ovoce“ zeleným rámečkem - v zeleném rámečku je písmeno „E“ ve slově OSEL (Z deníkového záznamu, 17. 9. 2008).

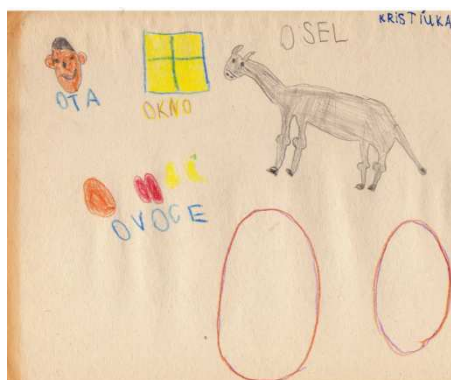
Poznámka:

Jak uvádějí deníkové záznamy z následujícího školního roku 2009–2010 (ES<sub>2</sub>), v druhé polovině třetího týdne (17. září 2009) rozpoznali a „přečetli“ (tzn., že po jejich zhlédnutí, následně vyslovili) všech sedm klíčových slov všichni žáci z experimentální podskupiny (ES<sub>2</sub>). Záznamy z tohoto období odkazují také na poměrně rychlejší tempo výuky (přízpůsobeného však tempu žáků), kdy pracujeme v rámci výukových materiálů na vyvozování samohlásky „e“ a seznamujeme se prostřednictvím Živé abecedy s oběma tvary korespondujících tiskacích písmen „E, e“ (Z deníkového záznamu, 17. 9. 2009).

U obou experimentálních podskupin (ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub>) jsem do úvodních částí hodiny pravidelně zařazovala hru s kartami slov, kdy na každé z karet bylo zapsané hůlkovým písmem jedno z klíčových slov. Žáci si sami volili z nabídky karet kartu se slovem, které chtěli ostatním přečíst nebo získávali kartu náhodnou volbou. Tato aktivita mi umožňovala zpřesňovat si informace o aktuální schopnosti každého z žáků rozpoznávat klíčová slova. Přestože byla zásoba klíčových slov kontinuálně rozšiřována o nová slova, podle záznamů v deníku z období září a října rozpoznávají klíčová slova všichni žáci. Občasnou pomoc bylo nutné poskytnout zpočátku Kačence S. (ES<sub>2</sub>/5), jak ale uvádějí další záznamy, od konce prvního týdne v říjnu již Kačenka S. prokazovala stoprocentní úspěšnost v každé aktivitě, kde žáci měli rozpoznávat (číst) klíčová slova (Z deníkového záznamu, 2. a 6. 10. 2009).

### **Popis výkonu žáka ve volném psaní:**

V navazující aktivitě volného psaní (17. září) žáci kreslí obrázky slov s náslovnou hláskou „o“ a doplňují je, dle svého uvážení, o klíčová slova, která opisují z tabule. Kristýnka opisuje postupně všechna klíčová slova a kontinuálně je doplňuje odpovídajícími obrázky (Obrázek 5). Honzík nejprve opsal slovo OKNO (žlutou pastelkou) a doplnil obrázkem. Přes obrázek okna pak Honzík opsal slovo OVOCE a doplnil obrázkem (banán, pomeranč) a nakonec nakreslil postavu a zapsal slovo OTA (Obrázek 6).



Obrázek 5: Opis klíčových slov (Kristýnka)



Obrázek 6: Opis klíčových slov (Honzík)

### Dílčí analýza výkonu žáků ve volném psaní:

Z Honzíkovy produkce (Obrázek 6) je zřejmé, že zatím příliš neplánuje rozvržení obrázků a textu na ploše listu. Obrázek okna (žlutě) překrývá dalším slovem. Jeho písemná a kresebná produkce je soustředěna do levé poloviny listu. Kristýnka naopak pokrývá celou plochu čtvrtky (oproti předchozí produkci zvětšuje velikost obrázků i písma), přičemž výška zapsaných slov a velikost obrázků působí nyní více koherentně (Obrázek 5).

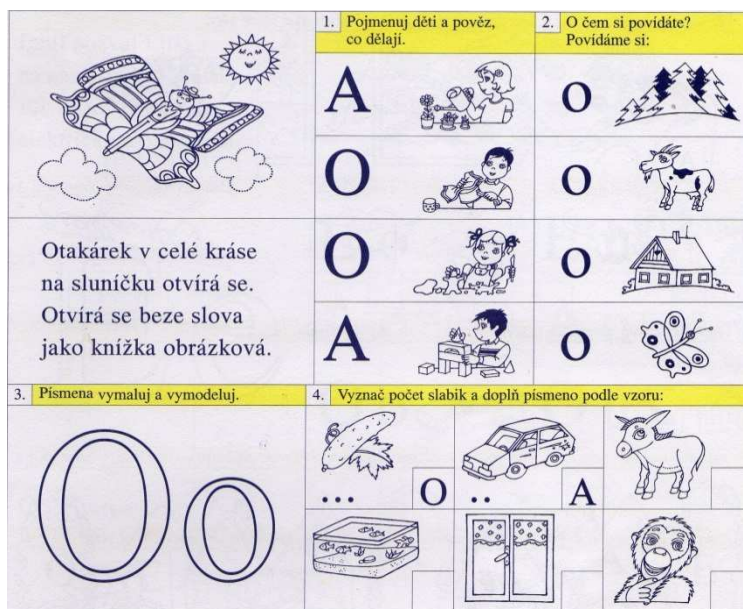
#### 5.3.1.7 Využívání motivačních básniček z výukových materiálů pro komplexní rozvíjení čtenářských a písarských dovedností

Jak již bylo uvedeno v souvislosti s informacemi, vztahujícími se k zavádění klíčového slova „ananas“, pro rozvíjení koncepcí dětí o pravidlech a principech písemného záznamu využívám od počátku také práci s motivačními básničkami, prezentovanými v obou materiálech Živá abeceda. Již v minulých letech jsem se přesvědčovala o tom, že motivační básničky poskytují prostor pro různé další činnosti, které směřují k práci se slovy na úrovni lexikálně-sémantické (rozvíjení slovní zásoby), umožňují práci se slovy také na úrovni ortografické, kdy žáci např. vyhledávají „aktuální písmena“ či celá slova v textu. Aktivita realizovaná v rámci motivačních básniček mohou dále zahrnovat práci se slabikami, práci s rytmem, s rýmem, sluchovou pamětí apod. Většina z motivačních básniček ve zvolených výukových materiálech se stala také zdrojem nosných témat pro plánování činností



v tematických celcích.<sup>253</sup>

Básničku o otakárkovi (Pracovní sešit k Živé abecedě, s. 7, Obrázek 7) jsem 18. září využila především se záměrem modelovat žákům čtenářské chování na úrovni čtenářského chování při vlastním dekódování.



Obrázek 7: Ukázka z části listu z Pracovního sešitu k Živé abecedě s motivační básničkou, vztahující se ke klíčovému slovu „otakárek“

### Aplikovaný metodický postup pro práci s motivační básničkou:

První činnost je zaměřena na pozorný poslech předčítané básně, kdy žáci jsou vedeni k tomu, aby souběžně s poslechem sledovali text básně v pracovním sešitě a ukazovali si prstem po řádku (po každém z přečtených veršů následuje delší odmlka). Smyslem takto vedené práce je modelování dekódovacího postupu, kdy čtenář postupuje při čtení zleva doprava, kontinuálně slovo za slovem.<sup>254</sup> Čtení po kratších úsecích (po verších) umožňuje dětem sledovat text také na úrovni vizuálního uchopování hranic mezi jednotlivými verši a posléze i mezi jednotlivými slovy. Čtení básničky je opakováno několikrát, ale již při druhém čtení se připojují také děti, vyslovují jednotlivá slova a současně ukazují přibližnou pozici daného slova v textu. Po té žáci na požádání vyhledávají (odhadují) a barevně vyznačují

<sup>253</sup> Slovo „otakárek“ se v následujících letech u ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub> stalo také ústředním tématem výukové jednotky, jejíž výukové cíle se tak posunuly k rozvíjení komplexnějšího poznání napříč výukovými předměty (ČJL, Prvouka) a odkazovaly k práci s encyklopedickými texty.

<sup>254</sup> Jak se ukazuje, držet linii čtení slova zleva doprava dělá v prvních fázích učení se čtení potíže Honzíčkovi.



v básničce slovo „otakárek“<sup>255</sup>, které je prvním slovem v prvním verši. Další činnosti jsou již směřovány k tradičním postupům, kdy žáci v textu básničky vyhledávají a označují oba tvary písmene „o“, sluchově rozdělují vybraná slova na slabiky, ve vybraných slovech určují pozici hlásky „o“ (na začátku, uvnitř a na konci slova), vytleskávají rytmus básničky apod. (Z deníkového záznamu, 18. 9. 2009).

### Popis výkonu žáka:

Přestože je text básničky zapsán malým tiskacím písmem, Kristýnka i Honzík po opětovném čtení výše popsáním způsobem odhadují, že hledané slovo (otakárek) je prvním slovem textu (zapojují také sluchovou paměť, k odhadu používají vlastní kognitivní strategie<sup>256</sup>). Z průběhu takto vedených aktivity a z bezprostředních reakcí žáků na tyto činnosti je zřejmé, že žáky zajímá nejen obsah (slovní hříčky, vtip apod.), ale že zaměřují svoji pozornost také ke grafické podobě textu. I přes činnosti, které jsou řízené a žáci tyto činnosti vykonávají na základě pokynu, **spontánně upozorňují např. na písmena a slova, která již dokáží v textu rozpoznat, všímají si také jednotlivých slov, odhadují jejich význam.** Např. po společném čtení Kristýnka ukazuje v textu básničky na slovo „sluníčko“ a říká, že tam je sluníčko napsané. Na moji otázku, jak slovo poznala, Kristýnka říká, že „...je tam „s“, to slovo začíná na „s“...a končí na „o“...“ apod. (Z deníkového záznamu, 18. 9. 2008).

#### Poznámka:

Vzhledem k prokazatelnému zájmu dětí o téma „otakárek“ (že děti tento druh motýla zajímá, bylo patrné z otázek dětí a z jejich potřeby o tematice dále mluvit), a vzhledem k záměru **využívat ústředních témat motivačních básniček pro volbu klíčových slov**, bylo v následujících školních letech u žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub> slovo „otakárek“ zařazeno mezi klíčová slova. Toto slovo bylo zapsáno jako první z klíčových slov<sup>257</sup>, zvolených v rámci seznamování žáků s písmeny „O, o“. Zápis slova hůlkovým písmem na tabuli byl realizován po přečtení básničky před zraky žáků, s vyslovováním jednotlivých hlásek k zapsaným písmenům. Žáci měli za úkol hádat, o které slovo z básničky se jedná. V rámci volného psaní žáci souběžně s nácvikem zápisu obou tvarů písmen a kreslili obrázky

---

<sup>255</sup> Téma „otakárek“ využijeme další školní pro práci v tematickém celku, kdy toto slovo se stane také jedním z klíčových slov pro při zavádění písmena O, o (slovo „otakárek“ obsahuje písmena „o, t, e, r“, se kterými se již žáci prostřednictvím předchozí práce s klíčovými slovy setkali).

<sup>256</sup> Jak vyplynulo z rozhovoru, jedním z vodítek pro určení slova bylo jeho umístění (Kristýnka si pamatuje, že bylo prvním slovem v básničce), dále počáteční písmeno „O“.

<sup>257</sup> Slovo „otakárek“ je slovo s poměrně komplikovanou strukturou, avšak toto slovo obsahuje několik písmen, která se vyskytla již v předcházejících klíčových slovech (písmena: A, T, R) a dále písmena, která budou obsažena v klíčových slovech, bezprostředně (kontinuálně) zaváděných (O, E). Vzhledem k tomu, že se z hlediska délky odlišuje od doposud zavedených klíčových slov, umožňuje žákům, aby si jej zapamatovali jako slovní obraz (je z doposud zavedených klíčových slov slovem nejdelším).

slov, začínajících na písmeno „o“. Šest z osmi žáků z žáků ES<sub>2</sub> se rozhodlo také nakreslit obrázek otakárka a svůj obrázek doplnili opisem slova OTAKÁREK, které opsali z tabule (Z deníkového záznamu, 15. 9. 2009). Zpracování daného tématu ukazují práce Terezky (ES2/3) a Kačenky V. ES2/8) (Příloha 8, obrázek P8–3 a obrázek P8–4).

### Dílčí závěr:

Jak vyplývá z uvedeného, didaktického potenciálu textu básničky bylo využito také nad rámec tradičních postupů. Tento způsob práce byl zvolen jako tzv. základní rámec přístupu pro práci s motivačními básničkami po celé předslabikářové období, který byl ovšem dále variován v návaznosti na rozvoj čtenářských zkušeností a dovedností žáků, a to směrem také k jejich momentálním přáním a nápadům.

#### 5.3.1.8 Využívání slovních mřížek a modifikace této (tradiční) aktivity

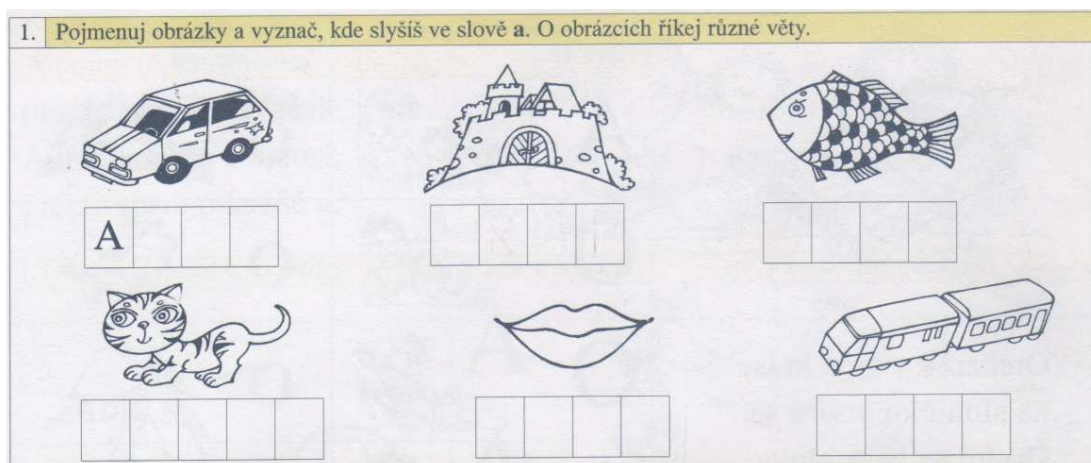
Další typem z doporučených aktivit v Pracovním sešitě k Živé abecedě, s. 8 (Obrázek 8), **v rámci nichž poprvé zkouším aplikovat principy práce s klíčovými slovy** (22. září), jsou aktivity, zaměřující se na práci se slovními mřížkami<sup>258</sup>. Tato cvičení jsou v Pracovním sešitě k Živé abecedě primárně koncipovaná se záměrem podpořit rozvoj schopnosti určovat pozici hlásky (samohlásky) ve slyšeném slově<sup>259</sup>. Jak se však opakovaně ukazovalo v předchozích letech, určování pozice samohlásky v rámci slova, jedná-li se o samohlásku, která není samohláskou náslovnou či koncovou, je pro většinu z dětí v tomto období obtížné<sup>260</sup>. Na základě těchto zkušeností, v kontextu záměru směřovat aktivity také k práci s celými (a komplexními) slovy s cílem propojovat sluchovou analýzu s analýzou vizuální, jsem se rozhodla aplikovat postup, který zachovává principy postupu práce s klíčovými slovy.

---

<sup>258</sup>Zadání: „Pojmenuj obrázky a vyznač, kde slyšíš ve slově a. O obrázcích říkej různé věty.“

<sup>259</sup> Metodický postup pro práci se slovními mřížkami podle El'konina (1981) popisuje Kořínek, Křivánek (1989, s. 41). Postupně, s vyslovením jednotlivých hlásek slova, dítě zaplňuje kartami prázdné čtverečky schématu podle zvukové struktury slova. Metodiku, vycházející primárně z El'koninových přístupů, podporujících u dětí zvědomování si hláskové struktury jazyka, upravily Mikulajová a Dostálová (2004).

<sup>260</sup>Přestože tato tvrzení nebyla dále ověřena testy, hypoteticky se můžeme domnívat, že se bude jednat o žáky, kteří v zářijových testech FAz a FSz dosáhli podprůměrných výsledků.



**Obrázek 8: Ukázka části z Pracovního sešitu k Živé abecedě, s. 8, představující práci se slovními mřížkami**

### **Aplikovaný metodický postup pro práci se slovní mřížkou:**

Každý z pojmenovaných obrázků (auto, hrad, ryba, kočka, pusa, vlak), tedy každé vyslovené slovo, společně analyzujeme nejprve na jednotlivé hlásky (jak se opět potvrzuje, sluchová analýza slova bez opory zápisu je pro oba žáky obtížná a vyžaduje poměrně značnou míru dopomoci). Každé vyslovené slovo dále zapisuji (před zraky žáků) hůlkovým písmem na tabuli, přičemž vybízím děti, aby dané slovo zkoušely znovu diktovat po hláskách. Pomáhám jim také tak, že se dotazují nejprve na náslovnou hlásku, dále na druhou, třetí atd. hlásku slova. Pořadí hlásek v zapisovaném slově ukazují také na prstech, současně s jejich vyslovením a zápisem korespondujícího písmene (počet prstů musí ve finále souhlasit s počtem zapsaných písmen slova).

Každé slovo po jeho zapsání na tabuli žáci ihned přečtou a vyslovují jej jako celek. Po zapsání posledního slova z výše uvedené řady slov vybízím žáky, aby se pokusili zapsaná slova opět přečíst. Žáci mají po celou dobu práce otevřený Pracovní sešit k Živé abecedě a porovnávají počet okének jednotlivých mřížek pod příslušnými obrázky s počtem písmen v korespondujícím zapsaném slově. Jak se ukazuje, možnost porovnávat počet písmen ve slovech s počtem okének v mřížkách pod jednotlivými obrázky je strategie, která zvyšuje šanci zapsané slovo z tabule identifikovat. Tento postup může současně být také kontrolní strategií.

Po přečtení každého ze zapsaných slov, podrobujeme slova opětovně

analýze (sluchové a současně zrakové), přičemž se zaměřujeme také na sledování různých pozic hlásky a písmene „A“ v jednotlivých slovech (na začátku, uvnitř, na konci slova). Děti ve slovech spontánně poznávají již známá písmena vyvozená z klíčových slov (U, R, P, T, K, O) a na můj pokyn chodí k tabuli a tato písmena ve slovech barevně vyznačují.

V poslední fázi žáci opisují jimi vybraná celá slova z tabule do mřížek v pracovním sešitě.<sup>261</sup> Pozici písmene „A“ v jednotlivých slovech vyznačují barevnou pastelkou (Z deníkového záznamu, 22. 9. 2008).

### **Popis výkonu žáka:**

Již v této době jsou oba žáci na rozdílné úrovni ve schopnosti diktovat kratší slova po hláskách (úspěšnější je v tomto Kristýnka). Při zápisu jednotlivých slov na tabuli Honzík spontánně upozorňuje na některá jemu známá písmena. Jak se ukazuje, oba žáci slova poznávají z větší části jako obrazy slov s dílčími prvky (s již známými písmeny), podle kterých se při čtení také orientují. Protože děti současně sledují příslušné obrázky a mřížky slov v pracovním sešitě, domnívám se, že v rozpoznání slova zapsaného na tabuli jim pomáhá i pořadí obrázku v učebnici, které odpovídá pořadí slov zapsaných na tabuli. Dalším vodítkem je počet okének v příslušné mřížce. Pozoruji, že především Honzík se dívá do učebnice a prstem si ukazuje, odpočítává pořadí příslušného obrázku v učebnici a kontroluje s pořadím slova na tabuli. Všímám si také, že Honzík počítá počet okének příslušné mřížky a kontroluje s počtem písmen na tabuli zapsaného slova (Z deníkového záznamu, 22. 9. 2009).

#### **Poznámka:**

Podle deníkových záznamů, 21. září 2010 v experimentální podskupině ES<sub>3</sub> (2010–2011) využíváme pro práci s mřížkami cvičení v Živé abecedě, s. 10 (jedná se o slova: LES, PES, ERB, TELE). Také v rámci tohoto cvičení aplikujeme výše popsaný postup pro práci se slovními mřížkami. V na tabuli zapsaných slovech z mřížek dále společně s žáky vyhledáváme také „známá“ písmena, která se již objevila v doposud zavedených klíčových slovech (všechna klíčová slova jsou zapsaná na vedlejší tabuli). Žáci zjišťují, že ve slovech, která jsme společně zapisovali do mřížek, se vyskytla tato jim „známá“ písmena: L, S, T, B, R. Zajímavým zjištěním se pro mě stává skutečnost, že ke všem těmto písmenům, vyvozených z klíčových slov, dokáže přiřadit odpovídající hlásku pět ze šesti žáků (Z deníkového záznamu, 21. 9. 2010).

Jak se ukázalo následně při volném psaní (30. září 2010), kdy žáci měli za úkol psát a) libovolná písmena a doplňovat je obrázky, b) libovolná slova a doplňovat je obrázky (bez opory tabule a karet), mezi jimi zapsanými slovy se s týdenním časovým odstupem objevovala také slova ze

---

<sup>261</sup> Úkol je zadán tak, že si žáci mají zvolit a zapsat do mřížky nejméně jedno slovo s pozicí „A“ uprostřed slova a nejméně jedno slovo s pozicí písmene „A“ na konci slova.

slovních mřížek, která si žáci zapamatovali. Jako příklad můžeme uvést práce Elišky (ES3/5 a Honzíka K. (ES3/2) - Příloha 8, obrázek P8-5 a obrázek P8-6. Honzík K. (ES3/2) se aktuálně pokouší sám napsat také slovo inkoust – „INGU“ pod obrázek inkoustu, který nakreslil.<sup>262</sup> Ve svých písarských pokusech žáci obecně již používají písmena, která doposud prostřednictvím výukových materiálů nebyla zavedena a která při nástupu do školy neovládali (test znalosti VP<sub>z</sub>). Dovolují si předpokládat, že žáci se s převážnou částí těchto písmen seznámili (a tato písmena se naučili) prostřednictvím práce s klíčovými slovy či práce s klíčovými slovy podpořila jejich zájem o slova a písmena (Z deníkového záznamu 30. 9. 2010).

### Dílčí závěr:

Určování pozice izolované samohlásky ve vysloveném slově (zvláště pokud se jedná o samohlásku, která se nenachází na pozici náslovné nebo koncové hlásky), je dle mého názoru pro žáky v době počátků učení se čtení aktivitou velmi náročnou a v tomto období ji dokáže úspěšně zvládnout jen nízký počet žáků<sup>263</sup> (v případě sledované experimentální skupiny ES<sub>1</sub> se jedná především o Honzíka; také Kristýnka má však obtíže určit v některých slovech pozici samohlásky „a“, pokud se nejedná o pozici náslovné či koncové hlásky). Určování pozice samohlásek uvnitř slova se později (při pokusech o psaní vlastních textů) ukazuje pro žáky obecně náročnější než určování pozice souhlásek.<sup>264</sup>

Také na základě zkušeností, získaných v dalších dvou letech u žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub>, se domnívám, že možnost pozorovat sluchově analyzovanou hlásku současně také v transformované formě do grafému a možnost ledovat ji v kontextu dalších hlásek a písmen daného slova, pomáhá žákům v samotné sluchové analýze slova<sup>265</sup>. Vzhledem k záměrům efektivně rozvíjet dětské koncepte o systému psané řeči (srov. Viktorová, 2003, s. 27) se domnívám, že takto rozšířená práce se slovními mřížkami s těmito záměry plně koresponduje. Možnost dalšího rozšiřování individuální zásoby písmen každého z žáků, rozvíjení dětských konceptů o slovních schématech a o principech písemného záznamu mluvené řeči, považuji za další

---

<sup>262</sup> Aktuálním učivem je vyvozování hlásky „i“ a obou tvarů korespondujícího tiskacího písma. Žáci nacvičují psaní obou tvarů písmen a kreslí obrázky slov, která začínají na hlásku „i“.

<sup>263</sup> Na tuto skutečnost ukázaly také vstupní testy, ověřující úroveň fonemické analýzy (FA<sub>z</sub>).

<sup>264</sup> V pokusech o psaní většiny z žáků experimentální skupiny se objevují slova, v nichž jsou samohlásky vynechány. Tento jev se projevuje u většiny z žáků v září a říjnu. Zápotočná (2003), s odkazem na zahraniční zdroje, označuje tento jev jako tzv. *spoluhláskovou hypotézu* (*consonantal hypothesis*), kdy děti vynechávají při zápisu slov samohlásky. Tuto fázi můžeme považovat za určitý předstupeň zmocnění se tzv. alfabetského principu (Zápotočná, 2003, s. 42). Také El'konin (1981, in Kořínek, Křivánek, 1989, s. 39) upozorňuje na skutečnost, že dětem se lépe vyčleňují v rámci slova souhlásky než samohlásky.

<sup>265</sup> Tento princip zachovává genetická metoda (srov. Wagnerová, 2002, s. 21), kde sluchově analyzované slovo je současně také zapisováno. Podle Elkonina (1981, s. 35 in Kořínek, Křivánek, 1989) je manipulace se zvuky slova (hláskami) pro dítě příliš málo názorná. Výhodnější je již zmiňovaný optický model, ve kterém je hláska materiálně vyjádřena (symboly pro různé typy hlásek).

možný, a z hlediska individuality každého z žáků pozitivní přínos takto vedené aktivity.

### Dílčí kazuistiky:

Ve vztahu k vývoji grafomotorických dovedností, u Honzíka pozoruji již v počátku druhé poloviny září postupné uvolňování strnulosti ruky. Především se však **zvyšuje jeho chuť k výtvarnému projevu, zvláště pokud je kreslení propojováno se psaním hůlkovým písmem**. Jeho kresebné a písemné produkty se mnohem více rozprostírají na celou plochu čtvrtky, Honzík začíná používat větší škálu barev. Jednotlivá písmena slov zapsaných hůlkovým písmem často obtahuje různými barvami. Také v grafomotorických cvičeních<sup>266</sup> začíná používat místo tužky barevné pastelky. Z dalšího ověřování znalosti písmen (22. září) vyplynulo, že se Honzíkova zásoba písmen rozšířila o tato písmena: A, O, E, S, T, P, Z. Pozoruji však, že poměrně často na čtený text nahlíží zprava doleva a při sledování řádků v básničce přeskakuje řádky.

Také Kristýnka začíná využívat při volném více celé plochy čtvrtky. Zvětšila se výška hůlkového písma a obrázky (Z deníkového záznamu, 19. 9. 2008).

#### Poznámka:

Ve vztahu k ověřování dovednosti identifikovat klíčová slova, podle deníkového záznamu z 24. září 2009, všech osm žáků experimentální podskupiny ES<sub>2</sub> rozpozná (identifikuje) všechna doposud zavedená klíčová slova (11 klíčových slov<sup>267</sup>). Zaznamenávám také zájem žáků o čtení těchto slov o přestávkách. Svoji dovednost např. ukazují také starším spolužákům, kdy o přestávkách čtou slova zapsaná na tabuli, ukazují na písmenka, přepisují na tabuli slova či se pokoušejí za pomoci starších dětí zapsat vlastní slova. Z rozhovorů s rodiči zaznamenávám pokusy o vlastní tvorbu dětí, kterou děti realizují také mimo školní prostředí. Rodiče potvrzovali, že se děti doma pokoušejí o psaní hůlkovým písmem (nadepisují si obrázky, které nakreslily, opisují texty z knížek apod.) a že také své texty zkoušejí číst. Obecně mohu říci, že tato skutečnost vyvolává u rodičů pozitivní reakce. Zaznamenávám v této souvislosti také větší zájem rodičů o samotnou metodu, kterou jsou jejich děti ve škole vyučovány.

### 5.3.1.9 Práce s klíčovými slovy – rozšiřování zásoby klíčových slov a implementace dovedností, získaných z práce s klíčovými slovy do dalších činností žáků

Na začátku čtvrtého týdne (24. září) zavádíme prostřednictvím Živé

---

<sup>266</sup> Používáme soubor Pracovních sešitů z nakladatelství Alter, které doplňují pracovními listy z materiálu Pilařová, M. *Šimonovy pracovní listy 5. Grafomotorická cvičení*. Praha: Portál, 2000.

<sup>267</sup> Mezi klíčová slova, která jsou zavedena u ES<sub>2</sub> patří tato slova: MÁMA, TÁTA, AUTO, ANANAS, OKO, OSEL, OTAKÁREK, dále vybraná slova, vyvozená z mřížek: TELE, PES, LES, HRAD (Pracovní sešit k Živé abecedě, s. 8, 10).

abecedy oba tiskací tvary písmen „E, e“. Díky aktivitám vázaným na klíčová slova písmeno „E“ Honzík s jistotou poznává. S poměrně vysokou úspěšností Honzík rozlišuje také hlásku „e“ na počátku a na konci předložených slov. Pozornost (mimo tradičně vedené aktivity) zaměřujeme dále k **rozšiřování aktuální zásoby klíčových slov** a k rozvíjení schopnosti žáků analyzovat tato slova na hlásky a písmena.

#### **Aplikovaný metodický postup:**

Pro práci s klíčovými slovy volím tato klíčová slova: EVA, ERB, EMENTÁL (slova korespondují s několika z obrázků v Živé abecedě, s. 5, kde jsou tato slova pod každým z obrázků zapsaná malým tiskacím písmem). **Slova na tabuli (hůlkovým písmem) tentokrát nezapisuji před žáky, ale slova připravuji na tabuli již před začátkem hodiny.** Nejprve si s žáky prohlédneme obrázky v Živé abecedě a žáci k jednotlivým obrázkům vyslovují odpovídající slovo. Po té žáky odkazuji ke slovům zapsaným na tabuli a vybízím je, aby **zkoušeli odhadnout (přečíst), která ze slov z Živé abecedy jsem vybrala a přepsala na tabuli.**

#### **Popis výkonu žáka:**

Honzík ukazuje a „čte“ z tabule slovo EVA, které rozpoznal proto, že *„je to slovo krátké, je kratší než to poslední..., začíná na E a končí na A“*. Kristýnka na první pohled rozpoznává mezi klíčovými slovy slovo EMENTÁL, protože *„je dlouhé a končí na L“*. Na požádání vyslovuje Kristýnka postupně k jednotlivým písmenům všech třech slov korespondující hlásku (např. nejprve e-r-b, a po té vyslovuje „erb“). Kristýnka tak prokazuje, že dokáže vyhláskovat uvedená slova, avšak v takto vedené aktivitě nemůžeme rozpoznat, zda se jedná o skutečné dekódování (dosahování významu slova), protože žáci dopředu znali nabídku možných slov. Z přístupu žáků je ovšem zřejmé, že **spontánně používají různé strategie, které jim pomáhají odhadnout význam slova.** V této době **Kristýnka začíná číst hláskováním slova zapsaná hůlkovým písmem a tuto schopnost transformuje také do poměrně úspěšných pokusů zapsat (na různé úrovni) hůlkovým písmem slyšená slova** (Z deníkového záznamu, 24. 9. 2008).

Poznámka:

Za důkaz tvořivého přístupu žáků k vlastnímu učení čtení a psaní považuji postup několika z žáků ES<sub>3</sub> (2010–2011), kteří k plnění zadaném úkolu (psaní obou tvarů tiskacího písma „E, e“, kresba

obrázků slov s náslovnou hláskou „e“ na volný list), přistoupili tak, že k obrázkům na volném listě začali **opisovat malým tiskacím písmem** odpovídající slova z Živé abecedy (s. 4). Jak ukazuje např. práce Báry (ES3/4, Příloha 8, obrázek P8–7), Baruška nakreslila obrázek Eskymáka, erbu a holčičky Evy a tyto obrázky doplnila opisem slov malým tiskacím písmem z Živé abecedy (s. 5). Dále připojila již zavedená klíčová slova (PES, OSEL) a doplnila korespondujícími obrázky. Honzík K. (ES3/2, Příloha 8, obrázek P8–8) nakreslil obrázky, přičemž se snažil věrně napodobit obrázky z Živé abecedy (s. 6). Pod obrázky Honzík K. opsal z Živé abecedy malým tiskacím písmem korespondující slova. Produkce několika dalších žáků obou experimentálních podskupin **zahrnovala již v tomto období první pokusy o zapsání také vlastních slov hůlkovým písmem**, tedy ne slov, se kterými se žáci seznamovali v rámci aktivit s klíčovými slovy (Z deníkového záznamu 20. 9. 2010).

Jednou z dalších činností, která byla 24. září realizována, byla aktivita, kdy žáci měli za úkol z reklamních prospektů vystříhávat jim známá písmena, tato písmena nalepit na čtvrtku a dokreslit k písmenům obrázky slov, která na dané písmeno začínají (v podstatě žáci napodobují systém prezentace nových písmen v používaných Živých abecedách).

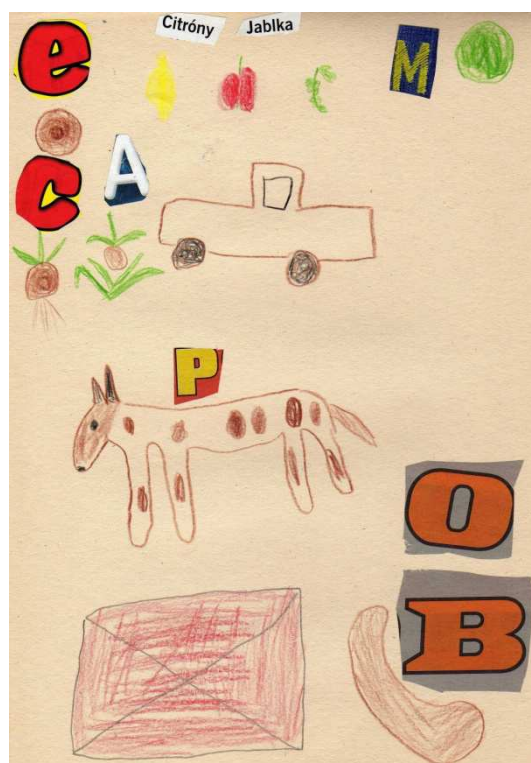
#### **Popis výkonu žáka:**

Honzík vyjadřuje hned v úvodu přání, aby mohl začít tím, že bude stříhat nejprve celá slova. Stříhá nejprve nápis „STOP ZDRAŽOVÁNÍ“ (z prospektů si vybírá nápis zapsaný velkým tiskacím písmem), po té jej rozstříhává na jednotlivá písmena a znovu z nich nápis skládá. Tento postup odkazuje spíše ke skutečnosti, že Honzíka **nápis primárně zajímá spíše jako celek**. V následující činnosti pak Honzík prokazuje, že v nápisu STOP rozpozná jednotlivá písmena a to tak, že ke každému z písmen slova STOP kreslí obrázky (O – orel, T – táta, S – had, anglicky sneik). Takto jedná spontánně, bez vnějších zásahů a korekce. Následně chce Honzík napsat také slovo OREL. Slovo OREL píše (a současně hláskují) na tabuli a Honzík jej dopisuje k obrázku orla (Obrázek 9), který před tím nakreslil.





Obrázek 9: Práce se slovy a písmeny  
(Honzík)



Obrázek 10: Práce se slovy a písmeny  
(Kristýnka)

Také Kristýnka (Obrázek 10) projevuje zájem stříhat **nejprve celá slova** (ne písmena). Z prospektu vystříhla slova „citróny“ a „jablka“ a nalepila je na čtvrtku a nakreslila pod každé z těchto slov příslušný obrázek. Kristýnka dále vystříhla písmena „P“ (doplnila obrázkem psa), „M“ (nakreslila meloun), „O“ (nakreslila obálku), „B“ (nakreslila banán), A (nakreslila ananas). Její produkt obsahuje ještě písmena „c“ (obrázek cibule) a „e“ (obrázek ementálu). Kristýnka zvládla všechny činnosti samostatně, bez pomoci.

#### Dílčí analýza výkonu žáků ve volném psaní:

Komparace Honzíkových písemných produktů (17. září a 24. září) ukazuje, že Honzík začíná více rozmisťovat text i obrázky po celé ploše listu. Dále, že plocha textů, kterou Honzík věnuje textům, v pozdějším produktu převažuje nad plochou, věnovanou kresebné produkci. Ve volném psaní realizovaném 24. září Honzík nejen že úspěšně doplnil dílčí obrázky k jednotlivým písmenům vybraného slova (STOP), čímž prokázal nejen znalost písmene, ale i schopnost použít jej současně jako náslovnou hlásku nového slova. Vlastní přístup ukazuje také na postup, který ve výukových materiálech (Živé abecedy) není používán. Určitou analogii bychom

však mohli zaznamenat s postupem, který aplikujeme při práci s klíčovými slovy. Ale i tak můžeme říci, že Honzík ve svém přístupu tento postup samostatně, tvořivě varioval. Kristýnka k aktivitě přistupuje odlišným způsobem, kdy vystřihává jednotlivá písmena, která doplňuje obrázky (A – ananas, C – cibule, P – pes, M – meloun, B – banán), tzn., že primárně prezentuje činnosti, které svým charakterem směřují k spíše aktivitám typickým pro tradiční pojetí analyticko-syntetické metody. Dále ovšem ukazuje také zájem o celá slova, kdy z textu reklamního letáku vystřihává dvě slova a doplňuje kresbou (řídí se podle fotografie, uvedené pod příslušným druhem ovoce).

Shrneme-li průběh celé aktivity, můžeme konstatovat, že zájem obou žáků primárně směřoval k celým slovům (oba žáci vystřihují celá slova). Svůj zájem o jednotlivá písmena prokazují v okamžiku, kdy Honzík rozstřihává slovo na jednotlivá písmena, písmena zpětně skládá ve slovo a lepí na čtvrtku. Kristýnka zase vystřihuje jednotlivá písmena z různých slov se záměrem dokreslit k písmenům obrázky slov tak, jak to zřejmě zná z materiálu Živá abeceda.

Poznámka:

Deníkové záznamy podávají informace o tempu postupu, kterým žáci procházejí výukové materiály. Podle deníkového záznamu (30. září 2010), se žáci experimentální podskupiny ES<sub>3</sub> (2010–2011) na konci září seznámili prostřednictvím materiálu Živá abeceda se všemi samohláskami. V prvním týdnu v říjnu jsme začali s vyvozováním hlásky „m“ a s nácvikem obou tvarů tiskacího písma (písmeno „M“ rozpoznávají v té době všichni žáci). Žáci ES<sub>3</sub> rozšiřují také dekódovací postup „luštění“, se kterým se seznamovali v průběhu září při práci s klíčovými slovy, o postup čtení slabikováním (Z deníkového záznamu, 8. 10. 2010).

### **Dílčí kazuistiky, shrnutí (září):**

Ačkoliv Kristýnka disponovala (dle výsledků zářijového měření – VP<sub>z</sub>, MP<sub>z</sub>, FS<sub>z</sub>, FA<sub>z</sub>) poměrně dobrými výchozími předpoklady pro čtení, nedošlo u ní v předškolním období k transformaci těchto předpokladů do schopnosti dekódovat. Pro rozpoznávání („luštění“<sup>268</sup>) již známých klíčových slov proto používá zpočátku obdobné strategie jako Honzík (řídí se např. podle délky

---

<sup>268</sup> Termín „luštění“ jsem zavedla pro první fázi práce s klíčovými slovy, kdy čtení těchto slov ještě nemusí mít všechny atributy skutečného čtení. Žáci určují význam slova spíše odhadováním (bez znalosti všech písmen daného slova), přičemž se řídí také tvarem slova, délkou slova, soustředují se na jim již známá písmena. Termín „luštění“ současně používám také pro postup, který učí žáky analyzovat slova na hlásky a přiřazovat korespondující grafémy, kdy žáci následně, po vyslovení posledního fonému vyslovují celé slovo také jako celek. Tento postup čtení koresponduje víceméně s postupem čtení hláskováním, který využívá genetická metoda (srov. Wagnerová, 1998, 2002). Termínem „luštění“ dále nazývám také posléze interní postupy žáků, kdy žáci docházejí v různých fázích svého učení k významu klíčového slova (kombinují např. hláskování a slabikování).

slova-např. poznává slovo „autobus“ podle toho, že je delší než slovo „auto“). Přestože obě děti zpočátku používají strategie, které směřují spíše k rozpoznávání klíčových slov jako slovních obrazů, z jejich projevů je zřejmé, že brzy začínají směřovat svoji pozornost také k písmenům slova (často se zaměřují na první nebo poslední písmeno). Jednotlivých písmen jako znaků (indicií) si všímají také v případě, mají-li odhadovat význam nových klíčových slov. Ke konci září začíná Kristýnka s pokusy o čtení hláskováním, tj. začíná číst předkládaná slova zapsaná hůlkovým písmem a na různé úrovni, hůlkovým písmem, také slova zapisovat. Přestože Honzík zatím nehláskuje, je u něho pozorovatelný zájem o nová písmena, která analyzujeme ze slovních celků (Honzík stále rozšiřuje repertoár rozpoznávaných písmen nad rámec výukových materiálů) a větší zájem o písemné produkční aktivity. Honzík také porovnává slova, vyslovuje různé hypotézy, odhaduje významy nových slov.

#### **Závěrečné shrnutí (září):**

Pro práci využívám materiály doporučené pro analyticko-syntetickou metodu a aplikuji postup, který odpovídá postupu tradičnímu. Tento postup však obohacuji o popsané činnosti, které jsou vázány na práci s klíčovými slovy. Souběžně s identifikací klíčových slov jako slovních obrazů analyzujeme každé slovo na jednotlivé hlásky a písmena. Klíčová slova jsou již připravená na tabuli nebo po písmenech zapisována před zraky žáků (se souběžným vyslovováním korespondující hlásky) či diktována žáky učiteli. Tím, že žáci sledují učitele a že jsou do činností aktivně zapojováni, od počátku získávají a rozvíjejí své zkušenosti o propojenosti mezi hláskou a písmenem<sup>269</sup>, získávají první zkušenosti s postupem „luštění“ slova (hláskováním) a učí se dalším novým písmenům.

Všechny nadstavbové aktivity jsou vázány na používané výukové materiály (Živé abecedy), kdy klíčová slova jsou vybírána podle obrázků k zaváděným samohláskám, s respektem k dalším principům pro výběr klíčových slov. Aktivity, nabízené výukovými materiály dále upravuji a dále rozvíjím (viz práce s motivační básničkou a slovními mřížkami), a to také podle aktuálního zájmu a návrhů dětí.

---

<sup>269</sup> Viktorová (2003) s odkazem na práce Ferreirové (1988) upozorňuje, že počáteční problémy dětí mohou souviset s tím, že dítě při nástupu školní docházky stále setrvává ve fázi, kterou Ferreirová (1988) označuje jako sylabickou.

Obecně se snažím o maximální vnímavost vůči okamžitým potřebám dětí, snažím se také okamžitě reagovat na jejich přání. Hodinu připravuji s vědomím, že tyto situace nastanou.

Žáci dostávají dostatek prostoru k vlastní písemné tvořivosti, kdy opisují klíčová slova na volné listy, kde implementují také své vlastní pokusy o psaní. Žákům je dáván dostatek příležitosti k experimentování s texty a písmeny (stříhání textů, vystřihování písmen, lepení, sestavování vlastních textů, modelování písmen a slov z modelíny apod.).

## 5.3.2 ŘÍJEN

### 5.3.2.1 Aplikace nových znalostí a dovedností prostřednictvím volného psaní

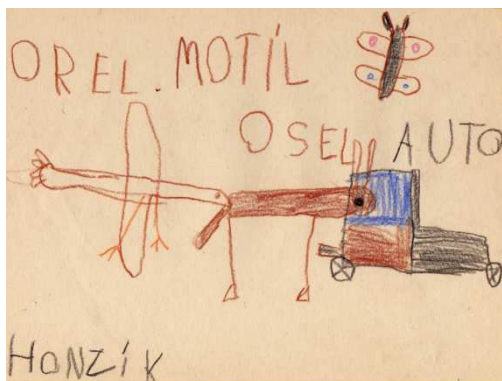
Na začátku října (1. října) vyvozujeme u sledované experimentální skupiny ES<sub>1</sub> (2008–2009) prostřednictvím Živé abecedy písmena „U, u“ a dále rozšiřujeme zásobu klíčových slov<sup>270</sup> (do této doby bylo zavedeno 12 klíčových slov). V identifikaci klíčových slov začíná u žáků **převažovat postup**, směřující k identifikaci jednotlivých grafémů slova a jim korespondujících hlásek v klíčovém slově. Podle deníkového zápisu k danému dni, Kristýnka v tuto dobu rozpozná všechna písmena v každém novém klíčovém slově a **hláskováním** také přečte (vyluští) každé slovo zapsané hůlkovým písmem. Honzík se o luštění nových slov pokouší, ale zatím není příliš jistý. Jeho schopnost na určité úrovni zapsat vyhláskované slovo se však ukazuje v různých situacích, např. v okamžiku, když Honzík projeví zájem (v rámci volného psaní) zapsat na volný list slovo „motýl“ (2. října). Požádá Kristýnku, aby mu slovo vyhláskovala, a podle Kristýnčina diktátu zapisuje jednotlivá písmena slova MOTÝL<sup>271</sup> (Obrázek 11). Dále opisuje z tabule již zavedená klíčová slova OREL, OSEL a AUTO a doplňuje k těmto slovům správně obrázky. Kristýnka (Obrázek 12) opisuje z tabule slova OSEL, AUTO

---

<sup>270</sup> Dalšími klíčovými slovy se stávají slova: ÚSTA, UMYVADLO, UHLÍ (obrázky v Živé abecedě, s. 6).

<sup>271</sup> Ke zjištění aktuální úrovně schopnosti sluchové analýzy by bylo nutné zopakovat test fonematické analýzy (FA) a syntézy (FS). Bohužel jsem tento test na počátku října s Honzíkem nezopakovala. V následujícím školním roce, u žáků ES<sub>2</sub> jsem test znalosti velkých a malých písmen a test fonematické analýzy a syntézy zopakovala na počátku října u všech žáků ES<sub>2</sub>. Tyto testy přinesly zajímavé výsledky a ukázaly na výrazný posun u těch žáků, kteří ve vstupních zářijových testech dosáhli podprůměrných výsledků.

a EMENTÁL a stejně jako Honzík chce psát také další (vlastní) slova. V jejím produktu se objevuje zápis vlastních slov: KUŇ (nevyznačuje délku samohlásky), KOZA, přičemž písmeno Z otáčí zrcadlově (Z deníkového záznamu, 1. a 2. 10. 2008).



Obrázek 11: Opis slov a zápis vlastních slov (Honzík)



Obrázek 12: Opis slov a zápis vlastních slov (Kristýnka)

### 5.3.2.2 Zkouška čtení slovních dvojic

Ve zkoušce ověření způsobu čtení dvojic slov<sup>272</sup> (6. října) se ukazuje, že Kristýnka čte jednotlivá slova příslušné dvojice tak, že každé ze slov nejprve nahlas vyhláskuje, po té jej vysloví jako celek. Aplikuje tedy způsob hláskování. Honzík v rámci této zkoušky přečte všechna slova. U většiny ze slov vyslovuje nejprve první a druhou hlásku (např. u slova ementál registruje a nejprve písmena-EM...ÁL), načež vysloví slovo jako celek. Honzík u těchto slov volí postup, který upřesňuje odhad významu slova na základě první a druhé hlásky a současně využívá také obrazu klíčového slova v paměti. Naopak slova AUTO a ÚSTA nejprve hláskuje a poté vyslovuje jako celek. Na požádání vysloví ke každému z písmen všech slov testu korespondující hlásku, což ukazuje na podstatné rozšíření jeho repertoáru velkých písmen, i když následnou zkouškou nebylo ověřováno, zdali by Honzík poznal jednotlivá písmena také izolovaně, např. v pozměněném pořadí,

<sup>272</sup> Tuto aktivitu jsem zvolila se záměrem ověřit, na jaké úrovni žáci rozlišují mezi klíčovými slovy, která jsou si vizuálně podobná. Zajímalo mě také, jak budou žáci v daném úkolu postupovat a jaké zvolí rozlišovací strategie. Dvojice vybraných slov obsahovala písmena, se kterými se žáci seznámili prostřednictvím práce s klíčovými slovy. Dvojice byla vybírána z klíčových slov (orel, osel, ucho, auto, autobus, ementál, ucho, ústa), dále bylo zvoleno slovo ESKYMÁK, s jehož zápisem se doposud žáci v rámci klíčových slov neseznámili. Slovo Eskymák se však objevilo v Živé abecedě (zapsané malými tiskacími písmeny pod obrázkem). Žáci četli tyto slovní dvojice: OREL – OSEL; UCHO – ÚSTA; AUTO – AUTOBUS; EMENTÁL – ESKYMÁK.

tedy ne s oporou daného slova (Z deníkového záznamu, 6. 10. 2008).

### **Dílčí kazuistika (začátek října):**

Honzík při čtení (luštění slov či sledování předčítaného textu) postupuje směrem zleva doprava. Dokáže samostatně vyluštit (přečíst hláskováním) krátká slova, která nepatří v aktuální dobu v daném školním roce mezi klíčová slova (např. PES, LES apod.). Při opětovném čtení již dětem známých klíčových slov pozorují, že jeho oční pohyby více v různě dlouhých časech ulpívají na jednotlivých písmenech čteného slova (někdy se také zastavuje uprostřed slova a vrací se znovu na začátek). Při čtení slov, která si vizuálně zapamatoval, postupuje také tak, že např. klíčové slovo vyslovuje ihned po zhlédnutí, po té se však v některých sledovaných situacích vrací na začátek slova a slovo zpětně hláskoval (domnívám se, že se jedná také o určitou **kontrolní strategii**, kterou si Honzík druhotně ověřuje správnost identifikace). Jak ukázala zkouška čtení dvojic, Honzík se při čtení některých z těchto slov zaměřuje **na první písmena slova, načež vysloví dané slovo jako celek**.

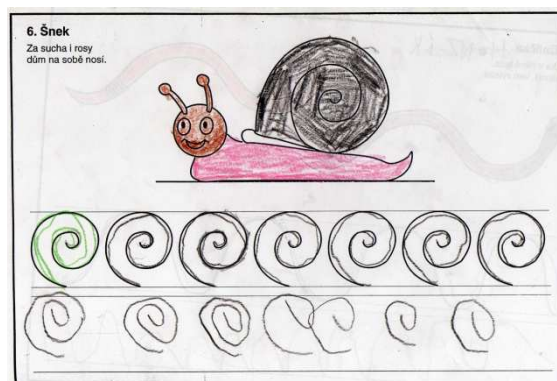
Přestože uvolňovacím cvikům<sup>273</sup> nevěnujeme tolik systemické pozornosti jako tomu bylo v předchozích letech, potěšujícím je pro mě zjištění, že se u Honzíka oproti výkonům na počátku školního roku **výrazně zlepšila grafomotorika**. Z části výukových hodin, které jsem v předchozích letech věnovala grafomotorickým cvičením, nyní více času „ubírám“ pro aktivity volného psaní. Vzhledem k počátečním Honzíkovým obtížím s grafomotorikou<sup>274</sup> jsem si nebyla jistá, zda nižší míra zaměřenosti k systematické práci v grafomotorických cvičení ve prospěch pokusů o vlastní písemné a kresebné produkty nezpomalí Honzíkův grafomotorický vývoj. Jak se však ukazuje, Honzík grafické činnosti postupně začíná věnovat mnohem více soustředěnější pozornosti, než tomu bylo v prvních dvou týdnech školního roku. Honzík píše (hůlkovým písmem) a kreslí také o přestávkách, když např. dokončuje list volného psaní, bere si i další listy papíru a pokouší se psát (píše písmena nebo opisuje slova a doplňuje je obrázky). Podle

---

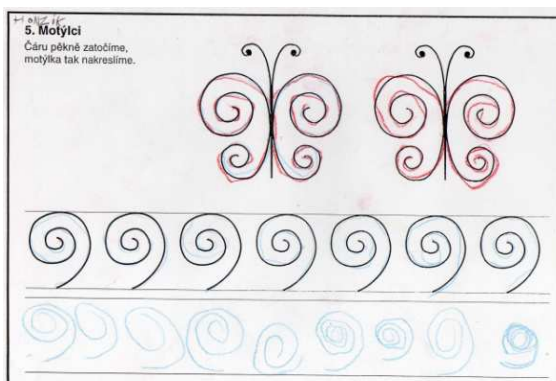
<sup>273</sup> Menzel (2000, s. 34) s odkazem na práci Vygotského (1964) vidí kořeny grafomotorických obtíží dětí v nedostatečné motivaci dítěte k tomu, aby se začalo učit psát. Podle Menzela (2000, s. 34) by měla být od počátku zřetelná a pro dítě jasným způsobem pojmenovaná funkce psaní (srov. Šebesta, 2005).

<sup>274</sup> Také v testu grafomotorického vývoje LTG<sub>z</sub> Honzík dosáhl pouze hodnoty 12 bodů (max. zisk 18 bodů).

mého subjektivního dojmu Honzíka na grafické produkci zajímá především právě psaní hůlkovým písmem, přičemž kresba plní spíše zpřesňující expresivní funkci (Honzík podle slov matky a učitelky mateřské školy neprojevoval před vstupem do základní školy o tvořivě produktivní činnosti zájem a také kresba a malba ve výtvarné výchově jsou činnosti, které Honzíka zatím příliš nebaví). Spíše nezájem, projevující se u Honzíka mechanickým plněním, bez patrné větší zainteresovanosti na kvalitě produkce, graduující někdy až k pozorovatelné nechuti (slovní komentáře a nonverbální projevy), vykazuje Honzík při plnění doporučených grafomotorických cvičení. Chuť pro práci se u Honzíka zvyšuje, pokud má Honzík možnost vybarvovat a dokreslovat obrázky, kterými jsou doplňovány jednotlivé procvičované figury např. v Šimonových listech<sup>275</sup>. Vývoj úrovně grafomotoriky ukazují dva pracovní listy, které Honzík vypracovával s časovým odstupem jednoho týdne (Obrázek 13, 14).



Obrázek 13: Pracovní list, Honzík (25.9.)



Obrázek 14: Pracovní list, Honzík (2.10.)

V Honzíkových produktech volného psaní se doposud objevovala **pouze klíčová slova** (někdy opisuje z tabule, někdy píše již z paměti), kromě žádosti o zápis nového slova „orel“ (toto slovo se, na přání dětí, stává naším dalším klíčovým slovem) a slova „motýl“, které ovšem Honzík zapisuje samostatně, na základě diktátu jednotlivých hlásek.

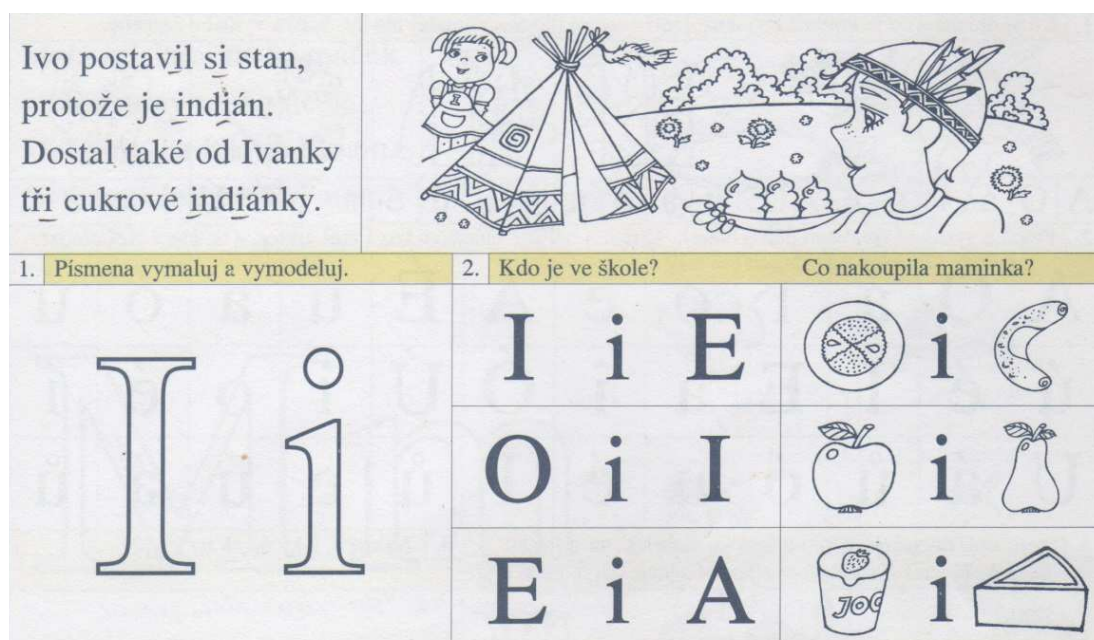
Kristýnka začala implementovat **vlastní pokusy o zápis dalších (vlastních) slov** do svých produktů již na konci září.

<sup>275</sup> Pilařová, M. *Šimonovy pracovní listy 5. Grafomotorická cvičení*. Praha: Portál, 2000.



### 5.3.2.3 Začlenění klíčového slova do větného celku - klíčové věty

V druhém týdnu v říjnu (8. října) zavádíme prostřednictvím aktivit v Živé abecedě písmena „I, i“, která žáci v obou tvarech již bez problémů identifikují. Ústředního tématu (indiáni) motivační básničky v Pracovním sešitě Živé abecedy (s. 13) využívám pro záměr pracovat s žáky s větným celkem, při aplikaci principu práce s klíčovými slovy. Jedním z dalších klíčových slov se stává slovo „indián“<sup>276</sup>; na úrovni klíčových slov pracujeme také se jmény obou dětí (Ivo, Ivana), která se v básničce objevují. Tato slova se stávají dalšími klíčovými slovy, kterými rozšiřujeme rejstřík klíčových slov.



Obrázek 15: Ukázka z části listu z Pracovního sešitu k Živé abecedě s motivační básničkou, vztahující se ke klíčovému slovu „indián“ (práce s větným celkem)

#### Aplikovaný metodický postup pro práci s větným celkem (klíčovou větou):

Postupujeme obvyklým způsobem pro práci s klíčovými slovy („zkoumáme“ stavbu slova, provádíme souběžnou vizuální a sluchovou analýzu). Jak již bylo zmíněno v části, odkazující k využívání dalšího didaktického potenciálu

<sup>276</sup>Slovo INDIÁN není jako klíčové slovo příliš vhodné, protože počet hlásek v tomto slově neodpovídá počtu písmen. V množném tvaru obsahuje také měkkou slabiku „ni“. Měkké slabiky v tomto období zapisují žáci ve slovech foneticky (ňi). Téma „indiáni“ se ovšem ukazuje být pro děti v tomto věku velice atraktivním, proto se toto slovo stává ústředním slovem komplexního tematického celku, kterému se věnujeme dvě vyučovací hodiny, kdy propojujeme přirozeným způsobem čtení – psaní – mluvení – naslouchání – přemýšlení – získávání nových poznatků o okolním světě.



motivačních básniček, také ve vztahu k ústřednímu námětu, navazujeme dále povídáním o indiánech<sup>277</sup> (žáci mluví o svých zkušenostech, řeší otázku, kde indiáni žijí, jak se oblékají, jak získávají potravu – společně si prohlížíme a hledáme v encyklopedii). V závěru této části výukové hodiny mají žáci za úkol promyslet a vyslovit jednu větu, ve které se objeví slovo „indián“ nebo „indiáni“. Děti formulovaly tyto věty: „*Indián loví zvířata*“ (Kristýnčina věta) a „*Indián má péra*“ (věta, kterou nabídl k zápisu Honzík).

V další fázi na tabuli postupně zapisuji před zraky žáků po jednotlivých slovech nejprve první větu. Vybízím děti, aby se zapojily do hláskování každého slova, které současně zapisuji na tabuli. Po zápisu věty čteme větu opakovaně (čtu tak, že ukazují na jednotlivá slova, žáci sledují tabuli a připojují se ke čtení). Poté žáky odkazuji k jednotlivým slovům. Žáci nejprve počítají počet slov ve větě, vydělují jednotlivá slova a označují je barevnými rámečky. Vybrané slovo („loví“) analyzujeme dále na hlásky a korespondující grafémy, kdy žáci označují různými barvami jednotlivá písmena slova (viz postup práce s klíčovými slovy)<sup>278</sup>. Stejný postup aplikujeme při práci s druhou větou.

Souběžně s výše popsányými činnostmi připomínám informaci, že **jednotlivá slova ve větě jsou oddělena mezerou**. Žákům je tato informace zprostředkována již v okamžiku, kdy např. souběžně sledují předčítaný text motivačních básniček a připojují se ke čtení. Žáci mají možnost tuto zkušenost aplikovat také v rámci vlastních pokusů o psaní, a to již v počátečních fázích učení. **Věty si žáci opisují na volné listy** (Z deníkového záznamu, 8. 10. 2008).

### **Dílčí analýza výkonů žáka ve volném psaní:**

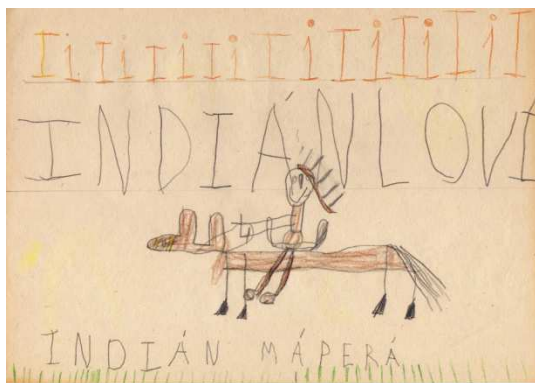
Kristýnka (Obrázek 17) opisuje obě věty. Honzíkovi se nepodařilo v opisu první věty dobře odhadnout velikost prostoru potřebného k zápisu celé věty, proto opsal pouze část první věty. Domnívám se, že se tato zkušenost následně odrazila v přístupu k opisu druhé věty. Honzík v druhém pokusu mnohem lépe využívá

---

<sup>277</sup> Jak uvádí Anderson (1983), podle teorie úlohy čtenářových schémat v pochopení textu by vyprávění a rozhovor na dané téma mělo proběhnout před vlastním čtením. Domnívám se, že takto vedená práce je jednou z cest, jak usnadnit žákům následné dekodování textu.

<sup>278</sup> Jedná se o principiálně obdobný postup, jaký zmiňují Křivánek, Wildová (1998, s. 14) v souvislosti s analytickým postupem J. J. Jacotota. V poslední fázi ovšem žáci, kteří jsou vyučováni modifikovanou analyticko-syntetickou metodou, nepojmenovávají písmena, ale každé písmeno slova propojují s odpovídající hláskou.

prostoru pod obrázkem, zmenšuje výšku písmen a úspěšně opisuje celou druhou větu (Obrázek 16). Také Kristýnka, přestože se jí podařilo zapsat první větu do jednoho řádku, zmenšuje v případě druhé věty výšku písma. Je to také proto, že druhou větu dopisuje do volného prostoru teprve poté, co nakreslila obrázek.



Obrázek 16: Opis vět z tabule (Honzík)



Obrázek 17: Opis vět z tabule (Kristýnka)

### Dílčí závěr:

Z hlediska volby klíčových slov, není slovo „indián“ příliš vhodným slovem (obsahuje více hlásek než korespondujících písmen, proto by jej žáci později – při prvním kontaktu s tímto slovem – zapisovali nejspíše foneticky jako „indiján“). Na druhou stranu je toto slovo nositelem zajímavého a pro děti aktuálního obsahu, dále zahrnuje písmena, která se již objevila v předchozích klíčových slovech. Jak se potvrdilo, téma „indiáni“ umožnilo naplánovat a uspořádat výuku do tematického celku<sup>279</sup> a provázat tak obsah básničky s dalšími čtenářskými a písářskými aktivitami. Přesto by dle mého názoru měla být jako klíčová slova preferována spíše slova,  **která nezahrnují slabiky ze skupiny měkkých a tvrdých slabik di, ti, ni, dy, ty, ny; slabiky ze skupiny dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě, dále párové hlásky uprostřed a na konci slova** (dítě vyslovuje v takovém slově hlásku, nekorespondující se zapsaným písmenem). Z hlediska obsahu slova by se mělo jednat o slovo, které je  **dětem významově blízké a poskytující potenciál pro možnost dalšího lexikálního a sémantického využití a prostřednictvím svého obsahu nabízelo možnost koncipovat výuku také v tematickém celku.**

Poznámka:

<sup>279</sup> Tematický celek zdůrazňuje přítomnost významového kontextu, jež pomáhá žákům dekódovat texty, se kterými se v rámci tematického celku pracuje (srov. Goodman, 1985; Almen, 2004; Anderson, 1983).

V následujícím školním roce byl u žáků experimentální podskupiny ES<sub>2</sub> test znalosti velkých a malých tiskacích písmen (VP a MP) a test fonematické analýzy a syntézy (FA, FS) zopakován také 7. října 2009, a to se záměrem, ověřit posun ve výkonech žáků oproti vstupním výsledkům. Pozornost byla směřována především k těm žákům, kteří v zářijových měřeních dosáhli podprůměrných výsledků. Jak ukázala měření, u žáků Davida (ES<sub>2</sub>/1), Jakuba (ES<sub>2</sub>/2), Terezky (ES<sub>2</sub>/3) a Aničky (ES<sub>2</sub>/6) byl zaznamenán výrazný posun především v nabývání znalosti písmen, a to i tvarů malých tiskacích písmen.

#### **5.3.2.4 Závěrečné shrnutí k první fázi předslabikářového období (období práce se samohláskami a luštění klíčových slov)**

Jako první fázi předslabikářového období jsem vymezila dobu, která je **ve výukových materiálech směřována k vyvození samohlásek a odpovídajících grafémů.** Od 2. týdne v září do poloviny října<sup>280</sup> byly prostřednictvím výukových materiálů (Živá abeceda) vyvozeny všechny samohlásky (krátké i dlouhé). Od počátku pracujeme postupy, doporučenými pro analyticko-syntetickou metodu. Nacvičujeme sluchovou analýzu a syntézu (především prostřednictvím her), kdy rozkládáme vyslovená slova na slabiky a hlásky a zpětně skládáme do slabik a slov (pracujeme zpočátku především s jednoslabičnými slovy s uzavřenou slabikou a dvouslabičnými slovy složenými s otevřených slabik), dále určujeme pozici dané hlásky ve slově (na počátku, uprostřed, na konci), hledáme slova, která začínají a končí na stejnou hlásku atd. Od počátku výuky se děti seznamují s termíny „slovo“, „slabika“, „hláska“ (to, co vyslovujeme), „písmeno“ (znak, který napíšeme a zaznamenáme jím příslušnou hlásku). Porovnáváme délku vyslovených slov, přičemž se řídíme podle počtu hlásek a počtu slabik. Pravidelně se zabýváme aktivitami, které podporují uvolňování ruky a rozvíjení jemné motoriky.

Od druhého týdne v září zařazujeme aktivity, které jsou vázané na klíčová slova. Tato slova jsou zapisována hůlkovým písmem před zraky žáků (v první týdny) nebo jsou dopředu připravena na tabuli a žáci se je pokoušejí sami přečíst (oba způsoby jsou používány i v dalším období, s postupnou převahou postupu druhého). Žáci jsou také vybízeni k tomu, aby slova učiteli po hláskách diktovali (ve slovech je možné souběžně určovat také počet slabik, přestože se v tomto

---

<sup>280</sup> Podle deníkových záznamů z následujících dvou školních let (ES<sub>2</sub>, ES<sub>3</sub>), se tempo výuky postupně zrychlovalo. U žáků ES<sub>3</sub> (2010–2011) jsme začínali prostřednictvím Živé abecedy zavádět souhlásky a nacvičovat čtení slabikováním již na začátku října.

období se slabikami na úrovni vizuální zatím nepracuje). Jednotlivá klíčová slova rozpoznávají žáci zpětně nejprve spíše jako slovní celky, kdy se řídí podle různých dílčích indicií. Každé slovo je však ihned analyzováno na hlásky a korespondující písmena a písmena jsou odlišována ve slově barevnými rámečky. K již zavedeným klíčovým slovům jsou kontinuálně přibírána další klíčová slova a k již zavedeným klíčovým slovům je také odkazováno minimálně v úvodu každé vyučovací hodiny.

Tím, že žáci sledují učitele a že jsou do činností aktivně zapojováni, od počátku získávají a rozvíjejí své zkušenosti s propojením mezi hláskou a písmenem<sup>281</sup> a získávají první zkušenosti s postupem „luštění“ slova (hláskováním) a učí se dalším písmenům nad rámec výukových materiálů.

### 5.3.2.5 Zavádění první souhlásky (M, m) a další práce s klíčovými slovy

14. října začínáme prostřednictvím motivační básničky (Pracovní sešit k Živé abecedě, s. 15) a obrázků v Živé abecedě (s. 10) vyvozovat hlásku „m“ a písmena „M, m“. Písmena „M, m“ znají již oba žáci („M“ je součástí klíčových slov EMENTÁL a ESKYMÁK). Přestože výukové cíle a záměry v tradiční formě metody směřují k nácviku **čtení izolovaných slabik a k postřehování izolovaných slabik jako celků**, rozhodují se držet se doposud aplikovaného postupu a pro první fázi zařadit práci s dalšími (novými) klíčovými slovy.

Na tabuli dopředu připravuji nová klíčová slova: MÁMA, MÍČ, MASO, MOST, MOTÝL (slovo „motýl“ již žáci použili v předchozích týdnech ve svém volném psaní) a vyzývám žáky, aby slova sami přečetli<sup>282</sup>. Pokračujeme dále tak, že každé ze slov analyzujeme a zpětně skládáme. Ukazuje se, že Kristýnka dokáže napsaná slova vyhláskovat a z vyslovených hlásek složit dané slovo (hláskuje nahlas a po té slovo vysloví). Honzík vyžaduje pomoc při hláskování slova MOST, kdy k zapsaným písmenům opakovaně plynule vysloví všechny korespondující hlásky, ale nedokáže hlásky syntetizovat do celého slova. Honzík si také neví rady se slovem MÍČ,

---

<sup>281</sup> Viktorová (2003) s odkazem na práce Ferreirové (1988) upozorňuje, že počáteční problémy dětí mohou souviset s tím, že dítě při nástupu školní docházky stále setrvává ve fázi, kterou Ferreirová (1988) označuje jako sylabickou.

<sup>282</sup> Ptám se žáků, jestli vědí, jaká slova jsem napsala na tabuli.

protože ještě nezná písmeno „č.“<sup>283</sup> V okamžiku, kdy mu Kristýnka poradí a k písmenu „č“ vysloví korespondující hlásku, Honzík slovo vyluští. Honzík pak setrvává u hláskování i při opětovném čtení těchto slov, o nichž předpokládám, že jejich obraz musí mít již uložen v paměti<sup>284</sup> (např. slovo MÁMA čte tak, že jej při každém opětovném setkání znovu hláskuje, naopak Kristýnka při prvním pohledu slova vyslovuje naráz).

Využívám zájmu dětí o slovo MOTÝL a jejich chuť si o motýlech povídat (v encyklopedii hledáme vývojová stadia motýlů, ujasňujeme si význam slov *kukla* a *housenka*)<sup>285</sup>. Na základě pokynu žáci promýšlí věty, ve kterých se slovo „motýl“ objevuje. Z navrhovaných vět vybírají jednu větu, která bude zapsána na tabuli. Nakonec se děti shodují, že na tabuli zapíší větu „MOTÝL SEDÁ NA KYTKY.“ Vybízím žáky, aby hláskovali postupně jednotlivá slova vybrané věty. Slova zapisují podle diktátu žáků. Dopomoc poskytuji žákům pouze při hláskování slova „kytky“, kdy se jako obtížnou ukazuje diferenciaci souhláskové skupiny -tk-. Zapsanou větu zpětně prohlížíme jako celek, dále barevnými rámečky žáci vyznačují jednotlivá slova (počítáme počet slov ve větě, zjišťují, že také předložka „na“ je slovo). Honzík se zajímá o to, proč se ve slově „kytky“ píší „y“ a sdílí svůj vlastní postřeh, že v některých slovech se píší „i“ a v některých „y“ (Z deníkového záznamu, 14. 10. 2008).

Na požádání žáci každé vyslovené slovo ze zapsané věty také slabikují (vytleskávají a současně vyslovují slovo po slabikách). Při vyslovení slabiky souběžně vyznačují danou slabiku ve slově obloučkem. Následně žáci počítají počet vytleskaných slabik a kontrolují s počtem obloučků pod daným slovem<sup>286</sup>. Větu si žáci opisují z tabule na volný list.

Následující den, 15. října, zaměřuji pozornost k oběma výukovým materiálům, kdy žáci poté, co jsme v úvodní části hodiny opětovně prohlíželi

---

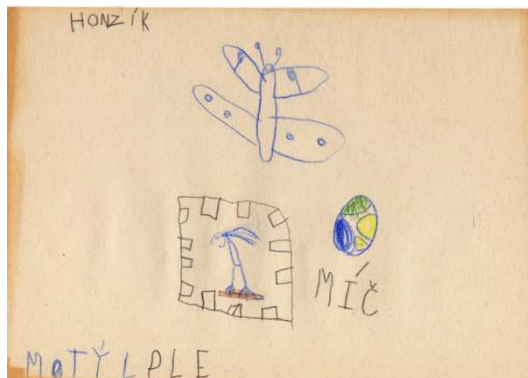
<sup>283</sup> Honzík postupuje tak, že si slovo MÍČ nejprve prohlédne, vizuálně rozdělí na jednotlivá písmena a ihned se ptá po neznámém písmenu (písmeno „č“).

<sup>284</sup> Domnívám se, že Honzík je natolik fascinován svou novou dovedností (vyluštít každé slovo), že hláskuje i slova, která by byl schopen vyslovit již naráz. Jako další možnost vysvětlení toho přístupu by mohla být potřeba hlubší kontroly vlastního čtení, kdy tuto strategii považuje jako účelnou pro své záměry.

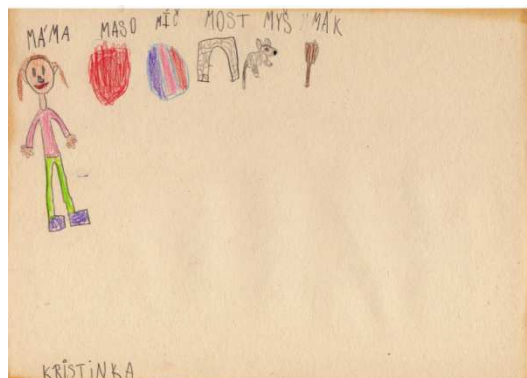
<sup>285</sup> S tématem pracujeme obdobně jako v tematickém celku „Indiáni“.

<sup>286</sup> Se slabikou se doposud žáci setkávají při aktivitách, kde provádějí sluchovou analýzu na slabiky a určují (pojmenovávají) náslovnou a poslední slabiku slova. V následujícím školním roce (2009–2010) jsme si vizuálně (obloučkem) vyznačovali otevřené slabiky také v některých ze zapsaných klíčových slov (např. ve slovech MÁMA, TÁTA).

obrázky slov s náslovnou hláskou „m“ v Živé abecedě, s. 10, **kreslí žáci na volný list obrázky slov, která začínají na písmeno „m“** (bez opory klíčových slov zapsaných na tabuli).<sup>287</sup>



Obrázek 18::Zápis vlastních slov (Kristýnka)



Obrázek 19: Zápis vlastní slov (Honzíček)

### Popis výkonu žáků ve volném psaní:

Přestože úkol směřoval ke kresbě, oba žáci do své kresebné produkce spontánně začlenili také psaní. Kristýnka nejprve zapsala (bez opory tabule) všechna doposud zavedená klíčová slova s náslovnou hláskou „m“ (přidává vlastní slovo MÁK) a ke každému slovu doplnila obrázek (Obrázek 19). Svoji činnost tedy směřovala primárně ke psaní. Honzíček (Obrázek 18) nejprve nakreslil obrázek motýla. Dále napsal slovo MÍČ (předchozí den bylo slovo „míč“ jedním ze slov, s jehož čtením se Honzíček potýkal) a nakreslil k němu obrázek. Po té napsal do spodního okraje listu slovo MOTÝL. Projevil dále zájem napsat také slovo „papoušek“ (obrázek papouška je na nástěnném obraze pro vyvozování písmena P, p). To se mu podařilo zatím pouze v úrovni zápisu shluku několika písmen PLE<sup>288</sup>, jež doplnil obrázkem klece s papouškem (Z deníkového záznamu, 15. 10. 2008)

#### Poznámka:

Jak se ukázalo v následujících dvou letech, také žáci obou experimentálních podskupin (ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub>) využili výše popisovanou aktivitu pro možnost vlastního psaní. Již zmiňovaný jev **spoluhláskové hypotézy** (srov. Zápotočná, 2003) byl v rámci této aktivity zaznamenán u několika žáků ES<sub>3</sub> (1. října 2010), kdy žáci na volné listy nacvičovali psaní obou tvarů tiskacího písmene „M, m“, a dále kreslili obrázky slov, začínajících na tuto hlásku. Honzíček K. (ES<sub>3</sub>/2, Příloha 8, obrázek P8–9) nejprve nakreslil obrázky a tyto obrázky se následně pokusil doplnit slovy (mrak – MK, míč – MČ, dále slova

<sup>287</sup> Zadání úkolu: „Nakresli obrázky slov, ve kterých slyšíš na začátku slova hlásku „m“.“

<sup>288</sup> Úroveň zápisu slova ukazuje, že schopnost sluchově analyzovat slovo s komplikovanější stavbou bez současné opory zapsaného textu, je u Honzíčka prozatím nízká. Přestože Honzíček zná většinu z velkých tiskacích písmen, zatím nedokáže tak obtížné slovo zapsat. Většinu ze slov, zapsaných hůlkovým písmem, však dokáže úspěšně rozluštit.

malina – ML, motýl – MT, meloun – ML). Také Eliška<sup>289</sup> (ES3/5, Příloha 8, obrázek P8–10) zapsala slova motýl – MT, myš – MŠ, meloun – ML, a to, stejně jako Honzík K. s absencí samohlásek a některých souhlásek. Honzík K. a Eliška, se tak pokusili zapsat některá ze slov, která byla v následujících dnech zavedena jako klíčová slova, protože korespondovala s obrázky Živé abecedy, s. 10 (Z deníkového záznamu, 1. 10. 2010).

### Dílčí kazuistiky:

Kristýnka na konci 2. týdne v říjnu prokazuje schopnost vyhláskovat a následně vyslovit každé slovo zapsané hůlkovým písmem. Slova, jejichž obraz již zná, vyslovuje naráz, ihned po zhlédnutí slova (již je nehláskuje). Schopnost sluchové analýzy a schopnost přiřadit k dané hlásce odpovídající grafém projevuje také při svém volném psaní, kdy implementuje také vlastní slova (zápis některých slov má charakter fonetického zápisu).

Honzík v tomto období vysloví odpovídající hlásku ke většině z písmen slov zapsaných hůlkovým písmem. Přestože se objevují slova, která zatím hláskováním nepřečte (nevyluští), troufám si tvrdit, že hláskování již ovládá na takové úrovni, že většinu ze slov, zapsaných hůlkovým písmem (různé úrovni svého tempa a mé dopomoci) tímto způsobem dekóduje. Honzík (bez přímé vizuální opory) korektně zapíše také většinu ze zavedených klíčových slov. V Honzíkových písemných produkcích volného psaní se na **počátku října objevují také vlastní pokusy o psaní slov** (před tím opisoval klíčová slova z tabule nebo zapisoval slova, se kterými se seznámil při práci s klíčovými slovy). Jeho pokusy zapsat vlastní slova (viz slovo „papoušek“), jsou zatím v úrovni schopnosti sluchově rozpoznat některé z hlásek daného slova a přiřadit k nim odpovídající grafém. Jeho chuť písemně tvořit je však zjevná. Honzík sám přichází s podněty pro psaní. Kresbě v rámci volného psaní věnuje Honzík nyní výrazně více času, než tomu bylo na začátku. Obrázky ve většině případů doplňuje zapsaným textem. Odhaduji také na souvislost mezi zintenzivněním zájmu o kresbu a Honzíkovou snahou po doplnění a zpřesnění obsahového sdělení produktu směrem k potencionálnímu čtenáři<sup>290</sup>. V rámci volného psaní se obě děti ptají po jednotlivých písmenech, která potřebují pro zápis svých slov, vět. Novou skutečností je, že se začínají zajímat také

---

<sup>289</sup> Eliška a Honzík K. sedí v jedné lavici. Z obou produktů volného psaní je pravděpodobné, že některé ze zapsaných slov vzájemně ze svých listů opisovali. Avšak v obou pracích se objevují také slova, která práce druhého z žáků neobsahuje.

<sup>290</sup> Zápotočná (2001, s. 274) hovoří o zvědomení expresivní a komunikační funkce v souvislosti s přístupy k rozvoji gramotnosti v předškolním věku.

o ortografii (např. Honzík se zajímá o princip volby i/y ve slově).

Z hlediska vyhodnocení přístupu dětí k luštění (klíčových) slov vyplynulo, že obě děti zatím ve svém spontánním vývoji **procházejí víceméně identickými fázemi**. Např. fázi, kdy Honzík hláskuje některá z klíčových slov, která si pamatuje jako obrazy, jsem zaznamenala také u Kristýnky, ale o několik týdnů dříve.

#### **5.3.2.6 Návik čtení izolovaných slabik, přechod od hláskování ke slabikování**

Ve dnech 16. – 20. 10. seznamuji žáky **poprvé se čtením izolovaných slabik a začínám žáky seznamovat s postupem skládání slabik do slov**. Rozhoduji se navázat na předchozí výše popsané činnosti postupem, kdy si žáci nejprve prohlížejí obrázky slov, která začínají na otevřenou slabiku tvořenou z písmena „M“ a samohlásky v Živé abecedě, s. 10 (obrázky: mušle, malina, muchomůrka, motýl, meloun, miminko atd.) a na obrázkových kartách s náslovnými slabikami z nakladatelství Alter. Každé slovo na obrázku vyslovují žáci nahlas a vytleskáním určují počet slabik ve vysloveném slově. Současně žáky upozorňuji na náslovnou slabiku<sup>291</sup> a požaduji, aby žáci první slabiku každého slova znovu vyslovili<sup>292</sup>. Na tabuli stále zůstávají také klíčová slova s náslovným písmem „M“, která jsem doplnila řadou krátkých slabik: MA, ME, MO, MU, MI – slabiky zapisuji pod klíčová slova.

Dětem sděluji, že jsem na tabuli zapsala slabiky a tuto informaci dávám do vztahu k předcházející činnosti, kdy žáci rozdělovali slova z obrázků na slabiky a vydělovali náslovnou slabiku. Odkazuji děti k tabuli a oznamuji jim, že budeme číst slabiky napsané na tabuli. Každou slabiku okamžitě vyslovuji naráz a prstem ukazuji na vyznačený oblouček pod slabikou. Žáci sledují tabuli a slabiku vysloví nahlas. U každé zapsané slabiky ihned analyzujeme písmena a hlásky, ze kterých se slabika skládá (žáci procvičují později také v Pracovním sešitě k Živé abecedě

---

<sup>291</sup> Tento postup koresponduje s metodickým postupem metody normálních slabik (srov. Santlerová, 1995, s. 12). Žáci vidí zapsanou příslušnou slabiku v kontextu obrázku daného slova. Při prohlížení obrázků s kartami náslovných slabik

<sup>292</sup> Pokládám otázky, v nichž se ptám po první slabice, kterou ve slově slyší (např. Jakou slyšíš první slabiku ve slově malina? Řekni ji znovu.)



ve cvičení 1, s. 16<sup>293</sup>). Poté čtou řadu slabik sami žáci a ve čtení se střídají. Napoprvé přečetli slabiky bez pomoci oba žáci.

Čtení jednotlivých slabik z tabule dále realizujeme také napřeskáčku, úspěšní jsou při tomto způsobu čtení slabik oba žáci<sup>294</sup>. Obdobným způsobem nacvičujeme později čtení dlouhých slabik. Pro podporu schopnosti zrakového uchopení (postřehování) slabiky jako celku, volím obdobný postup, který jsme užívali k rozlišování klíčových slov jako slovních obrazů. Žáci označují na tabuli jednotlivé slabiky odlišnými barevnými rámečky a zpětně čtou slabiky podle pokynu směřujícímu k určité barvě. Svoji dovednost pak aplikují, když propojují slabiky s obrázky v pracovním sešitě (viz Pracovní sešit k Živé abecedě, s. 16.).

V dalších hodinách žáci modelují slabiky z modelíny a ke slabikám přikládají karty s obrázky. Transformaci slyšených izolovaných slabik do vizuální formy nacvičují také při práci s kartičkami písmen, kdy slyšenou slabiku skládají z jednotlivých písmen.

Ve volném psaní (20. října) opisují děti slabiky MA, ME, MO, MU, MI na volné listy a ke každé slabice kreslí obrázky slov, která začínají touto (náslovnou) slabikou<sup>295</sup>. S obdobnou aktivitou se žáci setkali v Pracovním sešitě k Živé abecedě, s. 16 (Z deníkových záznamů 16. – 20. 10. 2008).

### **Popis výkonu žáka ve volném psaní:**

Oba žáci variovali zadání úkolu ve volném psaní (20. října) a do svého psaní spontánně začlenili také psaní celých slov. Honzík nejprve opsal z tabule slabiky. Po té nakreslil obrázek maminky, mostu a muchomůrky, dále obrázek míče. Ptá se, jak se píše písmeno „CH“ a ke slabice ME dopisuje slovo MECH. K obrázkům mostu a míče dopisuje slova MOST a MÍČ<sup>296</sup> (Obrázek 20). Mluvíme společně o tom, že ve slově „míč“ sice najdeme slabiku MÍ, ale slovo „míč“ je vlastně jedna slabika (tleskne). Kristýnka ke slabice MA nakreslila obrázek a pod obrázek napsala

---

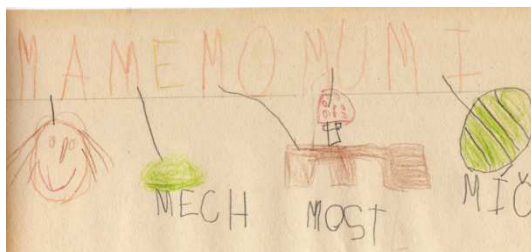
<sup>293</sup> Zadání: „Čti slabiky a rozlož je“ Naznač hnízdo dlaněmi a ukaž, jak ptáček letí.“

<sup>294</sup> Další modelování skladu slabiky pomocí karet písmen není již opakovaně nutná, žáci rozumí způsobu skládání písmen do otevřených slabik. Tato zkušenost se potvrzuje také v následujících dvou prvních ročnících.

<sup>295</sup> Zadání úkolu: Opíš z tabule slabiky a ke každé slabice dokresli obrázek slova, které na tuto slabiku začíná.

<sup>296</sup> Jako metodologický problém vidím v této fázi učení v tom, že využívá slov, která jsou tvořena uzavřenou slabikou (míč, meč). Žáci jsou však výukovými materiály vedeni k tomu, aby propojili obrázek míče a obrázek meče se slabikami MÍ a ME.

slovo MAMINKA, ke slabice ME slovo MECH, ke slabice MO slovo MOTÝL, ke slabice MU slovo MUCHMRKA<sup>297</sup> (vynechala samohlásky O a Ů), ke slabice MI slovo MÍČ (Obrázek 21). Kristýnka svojí prací potvrzuje, že sluchovou analýzu zvládá na velmi dobré úrovni a že dokáže většinu slov zapsat korektně. Shrňeme-li přístup k uchopení zadání úkolu oběma žáky, můžeme konstatovat, že se **oba žáci při psaní slabik hůlkovým písmem a propojování těchto slabik s obrázky náslovných slabik spontánně vracejí k celým slovům a ta k zapsaným slabikám dopisují. Domnívám se, že žáci již v tuto dobu považují psaní za činnost, která se váže k zapisování celých slov (popř. vět), a že mají potřebu spojit své psaní se smysluplnou činností** (Z deníkového záznamu, 20. 10. 2008).



Obrázek 20: Propojování slabik s obrázky a implementace celých slov (Honzík)



Obrázek 21: Propojování slabik s obrázky a implementace celých slov (Kristýnka)

Poznámka:

Obdobné zkušenosti jsem zaznamenala také v následujících letech u žáků obou experimentálních podskupin ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub>. V době kdy tito žáci plnili obdobě zadaný úkol (ke slabikám doplňovali obrázky slov s náslovnou slabikou), spontánně také ke slabikám zapisovali celá slova. Např. Kubík (ES2/2) ke slabice LE dopisuje slovo LES a ke slabice LA píše slovo LASO a doplňuje obrázky k ostatním slabikám. Také Tereška (ES2/3 – Příloha 8, obrázek P8-23) píše ke slabikám také celá slova (Z deníkového záznamu 20. 10. 2009).

### Dílčí kazuistiky:

20. 10. přečte Honzík všechny otevřené slabiky složené z písmen „M, m“ a samohlásek. Pokud má za úkol skládat slabiky z kartiček písmen (výukový materiál nakladatelství Alter) podle diktátu, tak si v této činnosti není zatím úplně jistý (ověřuje si správnost většiny ze složených slabik u Kristýnky nebo u mě). Rozvoj schopnosti postřehovat a vyslovovat slabiky naráz kontinuálně podporuji u obou žáků již zmiňovanou aktivitou, kdy žáci podle pokynů vyhledávají na tabuli

<sup>297</sup> Ukazuje se, že i pro žáka, který již hláskováním přečte všechna slova, je zápis dlouhého a obtížného slova náročný, a to především rozpoznání pozice samohlásky v otevřené a uzavřené slabice (viz již zmiňovaná spoluhlásková hypotéza).

příslušnou slabiku a označují ji barevným rámečkem. Zpětně pak čtou slabiky v jednotlivých rámečcích<sup>298</sup>. Žáci také zpětně čtou slabiky, které si sami složili z kartiček písmen.

Poznámka:

V následujícím školním roce (2009–2010) u žáků experimentální podskupiny ES<sub>2</sub> byly otevřené slabiky tvořené písmenem „M“ vyvozovány bez předcházejících aktivit s klíčovými slovy, začínajícími na písmeno „M“. Jednou z aktivit, která byla pro úvodní (motivační) část výukové jednotky zvolena, byla hra „slabika nás probudí“<sup>299</sup> (různé obměny této hry jsem poměrně často zařazovala v úvodu výukových hodin především v prvních týdnech předslabikářového období). Přestože jsme v úvodu této výukové jednotky nepostupovali od klíčových slov (viz postup aplikovaný u žáků ES<sub>1</sub>), ukázalo se při prvních čtení izolovaných otevřených slabik zapsaných na tabuli, že někteří žáci spojovali čtenou slabiku s celým slovem, ve kterém byla daná slabika, jako slabika náslovná, obsažena (např. slabiku MI četli jako slovo Milan, slabiku ME jako slovo meč). Obdobnou zkušenost jsem zaznamenala také v následujícím školním roce u některých žáků z ES<sub>3</sub>. Podle mého názoru, podpořeného také informacemi, získanými z rozhovoru s žáky, se tito žáci zpočátku neztotožnili s aktuální situací, která vyžadovala, aby četli jen „části slov“, tedy neúplná slova, která nenesou žádný význam. Domnívám se, že vyslovením celého slova, dávají žáci slabice obsah (Z deníkového záznamu, 7. 10. 2009).

U žáků experimentální podskupiny ES<sub>3</sub> ve školním roce 2010–2011 začínáme se čtením izolovaných slabik tvořených oba tvary tiskacích písmen „M“ již v prvním říjnovém týdnu. Slabiky vyvozujeme pomocí obrázků náslovných slabik (kartičky z nakladatelství Alter a obrázky v Živé abecedě, s. 11). Opakujeme postup, zvolený v předchozím školním roce u žáků ES<sub>2</sub>. Také v ES<sub>3</sub> se ukazují počáteční problémy se čtením izolovaných slabik u dvou žákyň. Např. Baruška (ES3/4) čte např. slabiku MO jako slovo motýl, dále (později) si plete slabiky MO a MU. Současně však Baruška přečte hláskováním většinu krátkých slov zapsaných hůlkovým písmem (Z deníkového záznamu, 4. 10. 2010).

### Dílčí závěr:

Čtení izolovaných slabik nepůsobí žákům ES<sub>1</sub> výraznější obtíže. Po přípravných činnostech přečetli napoprvé všechny slabiky oba žáci ES<sub>1</sub>, aniž bych musela používat např. karty s písmeny pro modelaci skladu, jak jsem činila v předcházejících letech, či více využívat podpůrných obrázků a karet se slabikami a obrázky<sup>300</sup>). Podle mého názoru žákům při čtení slabik pomáhá jejich zkušenost se strategií čtení – luštění slov hláskováním (tj. skladu písmen do slovních celků), kterou si, na různé úrovni, osvojili při práci s klíčovými slovy. Žáci rozumějí principu skladu písmen a učí se dále přistupovat k identifikaci slabiky jako k vizuálnímu celku (postřehování celé slabiky). Tento postup můžeme považovat

---

<sup>298</sup> Pokyn: „Přečti slabiku v červeném rámečku atd.“

<sup>299</sup> Jedná se o variantu doporučené aktivity „hláska nás probudí“ (Pracovní sešit k Živé abecedě, s. 6), kdy žáci mají za úkol „probudit se“ v okamžiku, kdy uslyší slovo, které začíná na slabiku, tvořenou z hlásky „m“ a samohlásky. Po vyslovení takového slova pak vytleskáváním určujeme počet slabik a náslovnou slabiku zapisují hůlkovým písmem na tabuli. Tímto způsobem vyvodíme všechny krátké slabiky.

<sup>300</sup> Uvědomuji si, jak bylo pro mě i pro žáky náročné, když jsem při výuce tradiční formou analyticko-syntetické metody zaváděla s žáky čtení slabik. Některým žákům činilo obtíže pochopit princip skladu. Ve srovnání se skupinou žáků, kteří v prvních týdnech měli možnost pracovat s klíčovými slovy, jsme věnovali v té době nácviku čtení izolovaných slabik mnohem více času.

za identický s postupem, který žáci přirozeně uplatňovali při identifikaci klíčových slov v počátcích práce s klíčovými slovy, kdy tato slova rozpoznávali jako slovní obrazy. K nácviku postřehování izolované slabiky je zaměřována pozornost také v následujících dnech, kdy se získávání této dovednosti stává jedním z významných cílů.

Jak se ukázalo v následujících letech u žáků obou experimentálních podskupin (ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub>), při nácviku čtení izolovaných slabik se u některých z žáků se objevil identický typ přechodných obtíží (místo izolované slabiky čtou a vyslovují celé slovo, které na slabiku začíná), které ovšem žáci poměrně brzy překonávají. Současně také pozorují, že čtení („luštění“) slov je pro žáky v tuto fázi učení činností, která žáky stále fascinuje a obecně je stále motivuje pro čtení. Výrazný potenciál vidím také v propojení této činnosti s možností slova opisovat a v pokusech o psaní vlastních textů. Proto i nadále pokračujeme v luštění klíčových slov a vět, kdy však tyto činnosti neupřednostňujeme před aktivitami směřujícími k nácviku čtení izolovaných slabik (jejich postřehování) jako celků a dále k nácviku čtení slabikováním. Jak ukázaly deníkové záznamy ze všech tří experimentálních podskupin, v tomto období přečtou hláskováním slova složená nejméně ze třech písmen všichni žáci celé experimentální skupiny (ES). Takto nastavenou hranici tedy můžeme považovat za minimální dekodovací úroveň, již si osvojilo v období do prvního týdne v říjnu všech šestnáct žáků celé experimentální skupiny (ES).

#### **5.3.2.7 Počátky nácviku dekodovací strategie slabikování**

K nácviku čtení postupem slabikování používáme škálu doporučených (tradičních) postupů (karty se slabikami, vizuální rozlišování dvou otevřených slabik v rámci slova), které předpokládají schopnost dětí identifikovat zapsanou izolovanou slabiku jako slovní celek. Přestože těmto postupům věnujeme dostatek pozornosti a času, potíže dekodovat slova z výukových materiálů slabikováním se objevují u Honzíka, který zatím není schopen dekodovat slabikováním slova složená ze slabik písmene „M“ (Z deníkového záznamu, 20. 10. 2008).

Také v předchozích letech se někteří žáci potýkali v počátcích nácviku čtení slabikováním s problémy různého charakteru (srov. Zápotočná, Böhmová, 2003).

Jednalo se o žáky skupin, kteří v předslabikářovém období nepracovali systematicky s klíčovými slovy a v jejichž výuce bylo postupováno důsledně podle výukových materiálů k analyticko-syntetické metodě<sup>301</sup>. Vzhledem k systematické práci s klíčovými slovy jsem očekávala, že tato zkušenost eliminuje u žáků experimentální skupiny obtíže, se kterými jsem se setkávala u žáků prvních ročníků v předchozích letech, a že předcházející zkušenosti, vztahující se k principu skladu, žákům zajistí plynulejší přechod ke čtení slabikováním. Tento předpoklad se se potvrdil u obou žáků v rovině skladu písmen do otevřené slabiky, kdy oba žáci dokázali přečíst řadu otevřených slabik okamžitě.

Poznámka:

Jak se ukázalo v dalších letech, Honzíkovy obtíže se slabikováním, byly spíše výjimečného charakteru a nebyly v takovém rozsahu zaznamenány u žádného z dalších žáků obou experimentálních podskupin (ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub>). Jak se však ukazovalo ve všech třech experimentálních podskupinách, dekodovat např. slovo EMA, bylo pro některé z žáků snazší, než dekodování řad slov, tvořených kombinací slabik s počátečním písmenem „m“. Příkladem takové řady je řada: MÁMA, MÁMO, MAMI či věty složené kombinací slabik písmene „M“ (Živá abeceda, s. 11). Ukazovalo se, že pokud žák disponuje dostatečnou zásobou písmen a ovládá princip luštění, pak pro některé z žáků se jeví jako snadnějším úkonem přečíst slabikováním např. slova MA-SO; MY-JE. (Z deníkového záznamu, 14. 10. 2009).

Na základě těchto výše popsanych zkušeností z experimentální skupiny si dovoluji tvrdit, že **čtení (luštění) klíčových slov, která jsou tvořena z kombinace různých písmen<sup>302</sup>, bylo pro některé z žáků v prvních týdnech učení méně náročnou mentální činností než čtení na první pohled jednodušších slov, tvořených kombinací dvou vizuálně podobných si slabik, postupem slabikováním**. Tato skutečnost se potvrzovala ve školním roce 2009–2010 v počátečních fázích čtení textů v Živých abecedách např. u Kačenky V. (ES<sub>2</sub>/8), Veroniky Z. (ES<sub>2</sub>/7), Aničky (ES<sub>2</sub>/6). Důležité je však také říci, že **někteří z žáků (ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub>) slabikování přijali ihned jako novou strategii** a velmi brzy ji začali na různé úrovni využívat také při dekodování klíčových slov a při čtení textů mimo výukové materiály (kombinovali s hláskováním s cílem dosáhnout významu slova). Pokud se tito žáci při čtení v textech Živé abecedy dostali do situace obtížného slabikování, přirozeně „sahali“ naopak po strategii hláskování.

### Dílčí závěr:

Jak se ukázalo u Honzíka, a následně také u několika žáků z dalších experimentálních podskupin, **dekodování některých slov složených ze dvou vizuálně podobných slabik postupem slabikování, může být pro některé žáky postupem zpočátku náročným**. Může se jednat o žáky, kteří již na poměrně dobré úrovni ovládají strategii luštění slov (čtou hláskováním tak, že vyslovují kontinuálně hlásky čteného slova a pak slovo znovu vysloví jako celek) a kteří

---

<sup>301</sup> Na problematiku analyticko-syntetické metody jako metody, která nemusí být metodou přiměřenou pro všechny děti, které dosáhly věku šesti let, upozorňují Zápotočná, Böhmová (2003, s. 53).

<sup>302</sup> Aktuálně se jedná o slova: MASO, MÁK, MOST, MÍČ, MYŠ. Žáci slova opisují z tabule a doplňují obrázky. Anička (ES<sub>2</sub>/6, Příloha 8, obrázek P8–11) se pokusila také zapsat slovo „motýl“ – MOILI. Kačka S. (ES<sub>2</sub>/5, Příloha 8, obrázek P8–12) opisuje slova z tabule a doplňuje obrázky (Portfolia, 12. 10. 2009).

některá z frekventovanějších slov vyslovují ihned po zhlédnutí slova. Jak se ukázalo, může se také jednat **o žáky, kteří jsou schopni v jiných situacích slabikování používat (např. slabikováním přečtou slovo, tvořené kombinací vizuálně rozdílných slabik)**. Na základě materiálů, získaných z pozorování se domnívám, že tyto obtíže mohou mít souvislost s nároky na zrakovou diferenciaci jednotlivých slabik ve slovech, kde jsou si jednotlivé slabiky vizuálně podobné.

V době nácviku čtení slabikováním měly děti stále k dispozici také strategii hláskování (luštění), kterou ovládaly na různé úrovni a kterou používaly v různých situacích. Od zahájení nácviku čtení slabikováním však **vedu žáky k tomu, aby v materiálech Živé abecedy používali slabikování**, a tuto dekodovací strategii také prostřednictvím těchto materiálů systematicky nacvičujeme. **Oba způsoby dekodování tak existují v tomto období vedle sebe**, přičemž **strategie luštění dále zůstává pro klíčová slova, naopak čtení textů ve výukových materiálech je směřováno k nácviku slabikování**. Dále pokračujeme také v aktivitách vázaných na práci s klíčovými slovy a větami, kde oba žáci ES<sub>1</sub> v této době používají hláskování. Honzík v tomto období však setrvává u strategie hláskování také pro čtení textů v Živé abecedě. Rozhoduji se mu tuto strategii zatím ponechat (Z deníkového záznamu, 20. 10. 2008).

### 5.3.2.8 Slabikování versus hláskování (vlastní dekodovací strategie)

21. října zavádíme prostřednictvím Živých abeced (Živá abeceda, s. 12; Pracovní sešit k Živé abecedě, s. 17) písmena „L, l“. Oba žáci v té době již znají podobu velkého i malého tiskacího písmena. Výukovou hodinu opět zahajujeme čtením nových klíčových slov. Na tabuli připravuji klíčová slova: LES, LOVÍ, LASO, LETADLO, LEV, LÍPA.<sup>303</sup> Čtení (luštění) těchto slov se věnujeme v úvodu hodiny, tedy dříve, než začneme nacvičovat čtení izolovaných slabik.<sup>304</sup> Honzík již přečte (samostatně vyhláskuje) všechna slova na tabuli bez předcházejícího společného

---

<sup>303</sup> Mezi slovy jsou zařazena slova „laso“ a „lípa“, která se pokusíme číst slabikováním, přestože jsme se nácviku čtení izolovaných slabik s „P“ a „S“ ještě systematicky nevěnovali. Jedná se spíše o pokus, jestli žáci dokáží aplikovat v této fázi učení také slabikování. Zajímají mě především reakce Honzíka, který zatím používá hláskování. Domnívám se, že slovo tvořené kombinací různých slabik by pro něj mohlo být slabikováním snadněji identifikovatelné.

<sup>304</sup> Práci s klíčovými slovy volím jako úvodní aktivitu, jelikož vnímám také její motivační účinek.

čtení. Slovo LES nehláskuje, ale vyslovuje jej naráz. Slova LEV, LOVÍ a LETADLO byla vybrána z důvodu následné práce s těmito slovy na úrovni celých vět (slovo „lev“ je námětem úvodní básničky v Pracovním sešitě k Živé abecedě, s. 17, Obrázek 22).



Obrázek 22: Ukázka z části listu z Pracovního sešitu k Živé abecedě (s. 12) s motivační básničkou, vztahující se k práci s klíčovými větami.

### Popis výkonu žáka:

Po předčtení klíčových slov pokračujeme nácvikem čtení izolovaných otevřených slabik tvořených ze souhlásky „L“ a samohlásek (na první pokus přečte Honzík správně všechny zapsané slabiky). Využívám této skutečnosti a navrhuji žákům vyzkoušet postup slabikování také u klíčových slov „lípa“ a „laso“<sup>305</sup> (slovo nejprve dělíme sluchově na slabiky a současně pod každou ze slabik zapsaného slova vyznačuji barevný oblouček). Při pokusu opětovně tato slova přečíst slabikováním, se Honzíkovi, přestože již tato slova před tím několikrát (hláskováním) přečetl, číst po slabikách slova nedaří. Např. slabiku SO (slovo „laso“) nedokáže identifikovat (postřehnout) jako celek a má tendence ji dělit na jednotlivá písmena<sup>306</sup> a zpět syntetizovat do slabiky. To mu zabírá hodně času.

<sup>305</sup> Ukazuje se, jak je důležité věnovat čas nácviku čtení izolovaných slabik, pokud se rozhodneme vést žáky ke strategii slabikování. Honzík slova LÍPA a LASO vyhláskoval, ale protože ještě nebylo nacvičováno čtení izolovaných slabik s počátečními písmeny „P“ a „S“, nedokáže slabikováním slova přečíst.

<sup>306</sup> Ukazuje se, že pro úspěšné slabikování je vhodný také systematický přístup, kde je začleněn nácvik čtení otevřených slabik postřehováním a je kontinuálně postupováno dle výukových materiálů.

### Dílčí kazuistiky:

Honzíkovi stále nabízím strategii slabikování u slov, která jsou tvořena dvěma otevřenými slabikami, u kterých bylo primárně nacvičováno jejich postřehování jako postřehování celků (doposud se to týká slabik, tvořených z písmen „M“ a „L“). Přestože Honzík identifikuje bez potíží izolované slabiky, **vyčlenit jednotlivé slabiky v rámci slova, identifikovat je a složit je zpět do slovního celku** je pro Honzíka zatím postup, který paradoxně snižuje jeho úspěšné dekodování. Honzíkovi umožňuji, aby **strategii hláskování i nadále používal také při práci s texty výukových materiálů**. Rozhoduji se tak vzhledem k Honzíkovým negativním reakcím na své neúspěchy při pokusech o slabikování, a to z obavy, že by Honzík mohl ztratit svůj zájem o to učit se číst. Jedním z cílů se pro mě pro tuto dobu stává, aby Honzík slovo co nejhbitěji identifikoval, vyslovil a dopracoval se k významu slova. Celá situace, vztahující se k dalšímu vývoji jeho čtenářských postupů, se pro mě stává také výzkumně zajímavou. Chci zjistit, jak se budou v tomto směru dále vyvíjet Honzíkovy interní postupy. Hláskování Honzík stále s většími úspěchy používá také při „luštění“ obtížných klíčových slov.

Kristýnka naopak je schopna od počátku používat **souběžně postup hláskování i slabikování**, a to v této fázi učení tak, že slabikováním čte slova, složená ze dvou otevřených slabik. Postup slabikování aplikuje také u klíčových slov zapsaných hůlkovým písmem, složených ze dvou otevřených slabik, obsahující slabiky, které ještě nebyly prostřednictvím Živé abecedy procvičovány.

Poznámka:

Také někteří žáci experimentální podskupiny ES<sub>2</sub> vykazovali v počátečním období potíže číst slova tvořená kombinací pouze dvou otevřených slabik (M, L). Na základě pozitivní zkušenosti s Honzíkem, jsem také těmto žákům ponechala v počátcích strategii hláskování, která se pro ně ukazovala jako aktuálně efektivnější. Jak již bylo uvedeno, naopak někteří žáci obou experimentálních podskupin (ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub>) od počátku přijali strategii slabikování jako nový postup, který postupně začali na různých úrovních používat také k identifikaci klíčových slov.

### 5.3.2.9 Práce s celými větami nad rámec výukovými materiály doposud zavedených písmen

22. října pokračujeme v nácviku čtení slabik a čtení slov složených ze dvou otevřených slabik (začínajících na souhlásky „M“ a „L“) a slov tvořených jednou třemi písmeny či uzavřenou slabikou, obsahující písmena, která byla

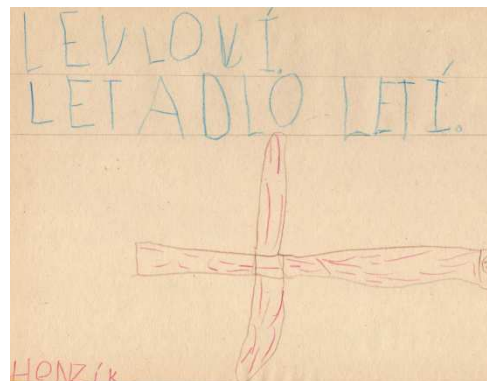


prostřednictvím výukových materiálů zavedena (Živá abeceda, s. 11). Na tabuli připravuji také dvě věty (LEV LOVÍ. LETADLO LETÍ.), ve kterých se objevují klíčová slova z předchozího dne. Honzík přečte první větu. Nahlas postupně každé slovo hláskuje, přičemž po vyhláskování ihned příslušné slovo vysloví jako celek. Nakonec plynule zopakuje znění celé věty. Kristýnka postupuje ve druhé větě tak, že slovo „letadlo“ vysloví bez předchozího hláskování (pamatuje si jej zřejmě z předchozího dne). Ke čtení slova „letí“ přistupuje tak, že vysloví první slabiku „le“ a bezprostředně vysloví celé slovo. Druhou slabiku a význam slova tak zřejmě odhaduje z kontextu věty.

Obě věty si žáci zapisují na volné listy, přičemž Kristýnka (Obrázek 23) samostatně píše další dvě věty: LOŮ JEDE (předchozí den se Kristýnka ptala, jak se píše slovo „lod“ a toto slovo zakomponovala nyní do svého psaní), a LÍSTONOŠ ROZDÁVÁ POŠTU (ve slově „listonoš“ píše „í“). Jedná se o její **první samostatný pokus o zápis celé věty v rámci volného psaní**. Kristýnka v obou větách použila slova, která začínají na písmeno „L“. Honzík opisuje pouze věty z tabule a doplňuje je obrázkem letadla. Další slova či větu psát nechce (Obrázek 24).



Obrázek 23: Opis vět z tabule a zápis vlastních vět (Kristýnka)



Obrázek 24: Opis vět z tabule (Honzík)

### Dílčí závěr:

Věta „Letadlo letí.“ obsahuje slovo s měkkou slabikou („tí“). Domnívám se, že Kristýnka druhé slovo přečetla také díky indicii, kterou se stal v tomto případě významový kontext věty.

#### Poznámka:

V následujícím školním roce (2009–2010) jsem u žáků ES<sub>2</sub> zaznamenala ve shodně vedené aktivitě (22. října, 2009) různé dekódovací přístupy při identifikaci slova LETADLO u několika žáků ES<sub>2</sub>. Někteří žáci již slovo pouze nehláskovali, ale kombinovali při čtení strategii slabikování

a hláskování (tzn., že vyslovili první dvě slabiky LE – TA jako celky, a zbytek slova vyhláskovali). Pokus o zápis také vlastní věty, jež můžeme považovat za pokus o rozvinutí stávajících vět, ukazuje práce Kačenky V. (ES2/8, Příloha 8, obrázek P8–13). Také Tereška (ES2/3, Příloha 8, obrázek P8–14) zkouší zapsat vlastní slova (Z deníkového záznamu, 22. 10. 2009).

23. října dále pokračujeme v nácviku čtení izolovaných slabik („M“, „L“) se zaměřením na nácvik čtení slov složených z těchto slabik. Honzík správně přečte všechny izolované slabiky, správně vyslovuje také délku u dlouhých slabik. S menší jistotou skládá podle diktátu izolované slabiky z kartiček písmen. Rychleji naopak složí slovo, které je tvořeno ze dvou otevřených slabik. Postupuje při tom tak, že si slovo nejprve nahlas hláskuje a okamžitě k jednotlivým hláskám vybírá a přiřazuje adekvátní písmena. **Přestože Honzíkovi ponechávám strategii hláskování, povzbuzuji jej, aby zkoušel současně číst také slabikováním.** Při pokusech číst slabikováním (dvojslabičná slova složená ze dvou otevřených slabik) mu stále zabírá poměrně hodně času fáze vizuálního rozdělení slova na slabiky, a to i přes pomoc barevnými obloučky či barevným zvýrazněním jednotlivých slabik ve slově. Pozoruji stále, že Honzík, aby slabiku v rámci slova přečetl, musí ji stále analyzovat na jednotlivá písmena a zpětně složit. Charakter jeho aktuálních obtíží, se kterými se potýká, mohu dokladovat na následujícím příkladu, který popisuje Honzíkův postup při slabikování.

#### **Popis výkonu žáka:**

Honzík si prohlíží slovo MELE, které není součástí věty (Živá abeceda, s. 13) a na požádání ukáže prstem první i druhou slabiku ve slově (pomáhají mu obloučky pod jednotlivými slabikami). Postupuje dále tak, že si na první slabiku ukazuje prstem a prohlíží ji. Po určité době vyslovuje nahlas slabiku „me“. Posunuje prst doprava a posléze vyslovuje slabiku „le“. Časová prodleva mezi vyslovením první a druhé slabiky dle mého názoru však způsobuje, že Honzík zapomíná slabiku, kterou vyslovil jako slabiku první („me“). Přestože Honzík vyslovil obě slabiky, není schopen z vyslovených slabik složit slovo. Zrakem se tedy rychle vrací k první slabice (posouvá prst doleva), kterou již nahlas nevyslovuje a nakonec vyslovuje celé slovo jako slovo „leme“. Náročnost této mentální operace také zřejmě způsobila, že se Honzík nepozastavuje nad skutečností, že vyslovil (přečetl) neexistující slovo. V okamžiku, kdy mu nabízím, aby slovo vyhláskoval,

vyslovuje nahlas nejprve ve svižném tempu všechny hlásky a vzápětí celé slovo (Z deníkového záznamu, 23. 10. 2008).

#### **Dílčí kazuistiky:**

Domnívám se, že Honzík při čtení stále nedokáže zrakově postřehovat jednotlivé slabiky v rámci slova natolik svižně a v kontinuální provázanosti, aby tímto postupem identifikoval význam čteného slova. Slyšené slovo dokáže Honzík analyzovat na slabiky, jednotlivé hlásky a tyto hlásky vyslovit. Obecně Honzík pozitivněji a úspěšněji reaguje spíše na **aktivity vázané na práci s celými slovy, která jsou složená z různých písmen** (jedná se tedy spíše o klíčová slova), kdy k identifikaci slova používá strategii hláskování.

Při skládání dvouslabičných slov z kartiček písmen podle diktátu postupuje Honzík tak, že si dané slovo nejprve hláskuje. Skládat izolované otevřené slabiky z písmen, doposud zavedených prostřednictvím Živých abeced, stále působí Honzíkovi potíže (plete se v samohláskách a správnost si ověřuje). Vzhledem k Honzíkovým interním postupům a k jeho výkonům se domnívám, že by Honzíkovi z hlediska vhodného metodologického přístupu v počátcích učení více vyhovovala spíše genetická metoda nebo některé z metod, které více aplikují analytický přístup. Honzík v této době jasně preferuje čtení hláskováním, v průběhu necelých dvou měsíců se naučil většině z tvarů velkého tiskacího písma, rád také píše hůlkovým písmem a pokouší se o zápis slov.

Kristýnka používá v této době úspěšně souběžně obě strategie – slabikováním čte slova a věty v Živé abecedě, dále **začíná používat slabikováním** také při **luštění klíčových slov** (otevřenou slabiku v těchto slovech vyslovuje naráz jako celek), kdy kombinuje efektivně obě strategie.

#### **5.3.2.10 Honzík začíná spontánně používat souběžně obě dekodovací strategie**

Na konci října (30. října) začíná Honzík spontánně **používat při čtení dvouslabičných slov** v rámci textů výukových materiálů (jedná se o slova: SÍLA,

MUSÍ, MASO, SELE<sup>307</sup>) také strategii slabikování. Honzík v této výukové hodině **slabikování aplikoval také při prvním čtení klíčových slov**: SOVA a SUD (přečetl SU a doptává se na písmeno D, po té vyslovuje jako „sud“). Klíčové slovo SLON naopak vyhláskuje. Na moji otázku, proč začal používat slabikování, odpovídá, že *„číst po slabikách je rychlejší než čtení po jednotlivých písmenkách.“* (Z deníkového záznamu, 30. 10. 2008).

Kristýnka čte klíčové slovo „sešit“ tak, že první slabiku vysloví jako celek a druhou slabiku vyhláskuje (SE Š-I-T). Kristýnka slabikuje i hláskuje v rámci slova velice svižně, takže výsledná podoba jejího hlasitého čtení se již přibližuje čtení vázanému, a to i v okamžicích, kdy kombinuje v rámci slova obě strategie. Další z klíčových slov, slovo „slon“, čte Kristýnka po hláskách: S-L-O-N (Z deníkového záznamu, 30. 10. 2008).

#### **Dílčí analýza výkonu žáka ve volném psaní:**

Ve volném psaní mají žáci za úkol kreslit a psát slova, která začínají na písmeno „S“, Honzík opisuje z tabule slovo SLON a doplňuje jej obrázkem. Dále chce, abych napsala na tabuli také slovo SNĚHULÁK, které opisuje z tabule a doplňuje obrázkem. Honzík opisuje z tabule také slovo SOVA, které před tím úspěšně slabikováním přečetl.<sup>308</sup> Nakonec Honzík svůj produkt doplňuje obrázkem sluníčka (Obrázek 25). Kristýnka opisuje nejprve z tabule slova SEŠIT, SOVA, SUD a sama píše slovo SLUNÍČKO (Obrázek 26). Ve svém formálním ztvárnění napodobila Kristýnka způsob, jenž se aktuálně objevuje v Živé abecedě (doposud ve volném psaní v tomto typu úkolu Kristýnka zaznamenávala klíčová slova na celou plochu listu a doplňovala obrázky). Kristýnka si také sama podle pravítka udělala linku v horní části listu.

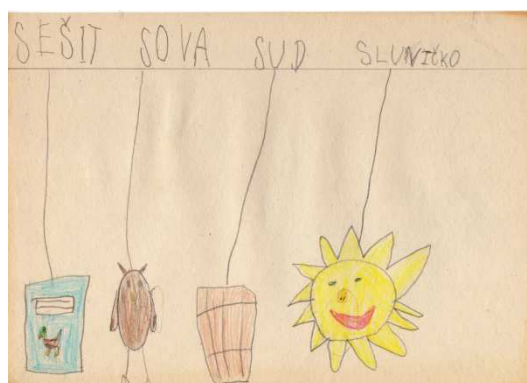
---

<sup>307</sup> Slabiky písmena „S“ jsou ve slově barevně odlišena.

<sup>308</sup> V klíčových slovech nebyly vyznačené slabiky. Slovo „SOVA“ obsahuje písmeno „V“ a slabiku „VA“, se kterou se žáci prostřednictvím výukových materiálů ještě neseznámili.



Obrázek 25: Opis slov za tabule (Honzík)



Obrázek 26: Opis slov za tabule (Kristýnka)

### Dílčí kazuistiky:

U obou žáků stále zaznamenávám větší zájem o čtení („luštění“) klíčových slov a práci s větnými celky, než o čtení slov a vět, určených k nácviku a procvičování, prezentovaných ve výukových materiálech (Živé abecedy). Naopak čtení motivačních básniček v Živých abecedách oba žáky zajímá, se zájmem např. ukazují prstem po řádku a připojují se ke čtení, zajímají se o písmena a celá slova, která zkoušejí sami číst. Kristýnka z hlediska výukových materiálů preferuje aktivity, kde má možnost propojit čtení s kreslením (vybarvuje obrázky, doplňuje počáteční písmena k obrázkům, spojuje vhodné obrázky slov k příslušným větám, dopisuje vlastní věty).

Honzík, přestože je stále jeho výhradní dekodovací strategií hláskování, začal **na konci října spontánně u některých dvojslabičných slov s otevřenou slabikou používat také strategii slabikování**. Tuto strategii současně začal aplikovat také při čtení klíčových slov. Sám označuje a vyhodnocuje slabikování za postup „rychlejší“ pro jeho čtení.

Oba žáci stále projevují významný zájem o volné psaní. Kristýnka zapíše hůlkovým písmem korektně většinu slov. Honzík se při volném psaní aktivně ptá po některých písmenech (ve vztahu k analyzované hlásce) či vyžaduje, aby mu složitější slovo, které potřebuje pro svůj text (záměr), bylo zapsáno na tabuli (při zápisu pomáhá tak, že se pokouší vyslovovat jednotlivé hlásky souběžně se zápisem slova). Honzík projevuje radost z toho, že si slovo opiše z tabule a že jej umí zpětně přečíst (viz slovo „sněhulák“).

U obou žáků je v průběhu října patrný vývoj formální i obsahové stránky

jejich produkce uskutečňované v rámci volného psaní. Honzík snižuje výšku hůlkového písma (písmena v rámci slova vykazují stejnou výšku), pro kresbu projevuje větší zaujetí a pečlivost. Honzíkovy obrázky obsahují také více detailů. Uchopení tvarů hůlkového písma pak ukazují na pokroky v oblasti grafomotoriky.

### 5.3.3 LISTOPAD

#### 5.3.3.1 Propojování aktuálního učiva vázaného na výukové materiály s dalšími aktivitami, využívající klíčová slova a volné psaní

V prvním týdnu v listopadu (5. listopadu) zavádíme prostřednictvím Živé abecedy písmena „T, t“. Oba žáci již znají oba tvary tiskací písmen. Po práci s motivační básničkou (Pracovní sešit k Živé abecedě, s. 22) a nácviku čtení izolovaných otevřených slabik (tabule a Pracovní sešit k Živé abecedě, s. 23), dále nacvičujeme čtení slov tvořených ze dvou otevřených slabik (TELE, TÁTA, METE). Vzhledem ke skutečnosti, že Honzík slabikování začal již na konci října spontánně používat jako jednu z dekodovacích strategií, vedu Honzíka k tomu, aby tato slova četl po slabikách (vyznačuji barevnými obloučky pod každou slabikou). Honzík první dvě výše zmíněná slova nahlas **slabikuje, ale pro kontrolu, každé slovo ještě vyhláskuje, a pak jej vysloví jako celek**. Již popisované obtíže velmi obdobného charakteru se u Honzíka opětovně objevují při dekodování slova izolovaného slova METE.<sup>309</sup> Slabikováním Honzík nedokáže dospět k významu slova, proto se vrací ke strategii hláskování (v tomto případě tuto strategii nepoužije jako strategii kontrolní).

Vzhledem k obrázkům v Živé abecedě (s. 18), volím jako další nové klíčové slovo, slovo „telefon“, které žákům předkládám k luštění. Zajímá mě, jak si Honzík se čtením komplikovaného slova poradí, a jak bude v dekodování postupovat. Honzík postupuje tak, že vyslovuje nahlas první dvě otevřené slabiky jako celky a poslední, uzavřenou slabiku vyhláskuje (TE LE F-O-N). Celé slovo vyslovuje znovu jako celek. Věty napsané na tabuli (TÁTA MÁ PILU. PILA JE TUPÁ.) přečte

---

<sup>309</sup> Jedná se o stejný typ obtíží, jaké jsou popisovány 21. 10. v přístupu k dekodování slova LÁME.

Honzík slabikováním, přičemž slova „táta“ a „pila“ vyslovuje naráz jako celky<sup>310</sup> (Z deníkového záznamu, 5. 11. 2008).

### **Dílčí závěr:**

Honzík v době, kdy začíná spontánně používat také slabikování a kdy např. přečte slovo TELEFON tak, že kombinuje při čtení slabikování a hláskování, nedokáže aplikovat slabikování pro dekódování slova METE. Předpokládám, že úskalím je opět vizuální podobnost obou slabik slova (slabiky obsahující shodnou samohlásku), které Honzík vizuálně rozlišuje v rámci slova s obtížemi. Dále se ukazuje, že čtení, směřované ke čtení izolovaných slov, nezačleněných do kontextuálního rámce (např. do smysluplných vět), tuto situaci pro Honzíka zhoršuje. Pomoc v opoře významového kontextu (srov. Anderson, 1978; Goodman, 1986) se ukazuje např. při čtení vět, kdy slovo „pila“ (které se objevilo v první i ve druhé větě) Honzík vyslovuje okamžitě naráz (nehláskuje ani neslabikuje). Stále se ujišťuji o tom, že také krátké úvodní (motivačně-evokační) povídání před čtením, pomáhá Honzíkovi dekódování (např. slovo „táta“ vyslovuje naráz).

### **Dílčí analýza výkonu žáka ve volném psaní:**

Ve volném psaní žáci kreslí a píší slova, začínající na písmeno „T“. Kristýnka (Obrázek 27) použije Pracovní sešit k Živé abecedě (s. 23) a pod obrázky zapisuje slova TALÍŘ, TULIPÁN, TELE<sup>311</sup> Kristýnka si na list pomocí pravítka spontánně dělá linku, na kterou slova zapíše. Zapsaná slova doplní obrázky a dále sama zapíše větu: TALÍŘ SPADL NA ZEM (ve slově „talíř“ napíše „i“ a slova „na“ a „zem“ píše dohromady, naopak slov „talíř“ a „spadl“ odděluje mezerou). Způsob formálního uchopení je totožný s produktem z 30. října (Obrázek 26), navíc ovšem Kristýnka připojuje větu, ve které použije jedno ze slov z horního řádku.

Honzík (Obrázek 28) kreslí obrázek táty, jak telefonuje. Sám zapíše **svoji první vlastní větu**: TÁTA VOLÁ MÁMO (chtěl zapsat „Táta volá mámě.“). Požaduje dále, abych na tabuli napsala slovo SLUNÍČKO<sup>312</sup>, které po té opisuje a doplňuje obrázkem. Sám se pokusí zapsat slovo „slimák“, přičemž v tomto slově vynechal

---

<sup>310</sup> Vlastnímu čtení předchází krátké povídání o tom, že budeme číst o tátovi a o tom, co táta dělá. Můžeme usuzovat na vliv znalosti významového kontextu na technickou úroveň čtení.

<sup>311</sup> Pracovní sešit k Živé abecedě, s. 25 (materiál uvádí pouze obrázky daných slov).

<sup>312</sup> Obrázek sluníčka se objevuje také v jeho předchozím volném psaní.

skupinu LI (ptá se, jestli se ve slově „slimák“ píše „á“). Vzhledem ke grafické úrovni a vzhledem k formální úpravě jeho písemného projevu můžeme usuzovat, že napsat větu bylo pro Honzíka velmi náročnou činností, proto formální úprava a Honzíkova snaha o čitelnost textu ustupují spíše do pozadí a převažuje komunikační a funkční zřetel psaní směrem ke čtenáři (srov. Zápotočná, 2001; Šebesta, 2005). Zajímavým prvkem se ukazuje Honzíkova potřeba ozřejmit potencionálnímu čtenáři smysl věty. U obrázku táty nakreslil Honzík šipku, která směřuje do prostoru a která má (dle slov Honzíka) vyjadřovat skutečnost, že „*táta s někým mluví – že telefonuje.*“ (Z deníkového záznamu, 5. 11. 2008).



Obrázek 27: Volné psaní (Kristýnka)



Obrázek 28: První pokus o zápis věty (Honzík)

### Dílčí kazuistiky:

Frekvence používání strategie slabikování se u Honzíka postupně zvyšuje. Tuto strategii používá jak při čtení textů v Živé abecedě, tak ji začíná částečně používat také při luštění klíčových slov (viz slova „sova“, „telefon“). Na základě pozorování žáků při čtení se domnívám, že volba hláskování nebo slabikování u obou žáků v tomto období může mít souvislost také se stavbou slova. U obou žáků pozoruji také **kombinování obou strategií v rámci čtení jednoho (klíčového) slova**, kdy otevřenou slabiku vysloví naráz a uzavřenou slabiku vyhláskují. Pokud zvolí Honzík slabikování, často používá **hláskování stále jako ověřovací strategii pro kontrolu správnosti jím již vyslabikovaného slova**. Důvod pro tento postup by mohl mít souvislost se skutečností, že Honzík není zatím schopen slabikováním ihned dospět u některých slov k jejich významu. Pro kognici významu slova musí slovo opětovně hláskovat. To by ovšem



znamenal, že porozumění čtenému slovu a textu je pro Honzíka důležité a že Honzík hledá co nejefektivnější postup, který **k tzv. čtení po smyslu** textu směřuje. Kristýnka se snaží **hláskovat či slabikovat v duchu a po té vyslovovat slovo naráz**.<sup>313</sup>

V textech, nabízených Živou abecedou, kde se **jednoslabičná slova s jednou uzavřenou slabikou** souběžně se zaváděním písmen „M, m“ objevují (MÁM, LOM, LES, SAM atd.), nacvičujeme od počátku postřehování a vyslovování těchto slov jako slovních celků. Honzík při prvním kontaktu s těmito slovy slova hláskoval, ale po několikrát opakovaném čtení a skládání slov z kartiček písmen již dokázal postřehovat tato slova jako celky a vyslovit je naráz, přestože se často vracel ke **hláskování jako spíše kontrolní strategii, kterou si ověřoval své čtení**.

Poznámka:

Podle deníkového záznamu ze 14. 10. 2011, pracuji se žáky experimentální podskupiny ES<sub>3</sub> na procvičování čtení slov, složených z otevřených slabik písmen M, L, S, P. K dekodování slov, složených z těchto slabik, používají dle záznamů všichni žáci v převažující míře postup slabikování. K přečtení slova, tvořeného kombinací otevřené a uzavřené slabiky (např. TOPOL), **spíše kombinují slabikování a hláskování**, přestože souběžně nacvičujeme čtení jednoslabičných slov s uzavřenou slabikou (LES, PES, SUP, PÍP apod.) jako celků. Jak uvádějí další záznamy, někteří žáci, při luštění klíčového slova SLIMÁK, vyslovují druhou slabiku jako celek (-MÁK), přičemž první slabiku hláskují. K luštění klíčového slova SLON používají oslovené děti naopak hláskování.

### 5.3.3.2 Žáci píší ve volném psaní na zadané téma

6. 11. pokračujeme dále v práci v aktivitách v obou Živých abecedách (čteme slova složená z otevřených slabik a uzavřené slabiky<sup>314</sup>). Protože Kristýnka rychle plní zadaný úkol pro samostatnou práci (přepis vět do předepsaných mřížek, Živá abeceda, s. 19), navrhuji Kristýnce, aby se pokusila napsat volným psaním o tom, co dělala o víkendu. V okamžiku, kdy Kristýnka začíná psát vlastní text, Honzík přerušuje úkol (přepis slov do mřížek<sup>315</sup>) a chce také pracovat na volném psaní (s Honzíkem se domlouvám, že dokončí úkol v Živé abecedě doma). Protože považuji téma pro volné psaní pro Honzíka v tuto dobu ještě velmi náročné, nabízím mu, aby nakreslil, co dělal o víkendu (téma zpracoval formou obrázku). Honzík chce psát a říká mi, že napíše slovo SOVA (objevuje se již v Honzíkově

---

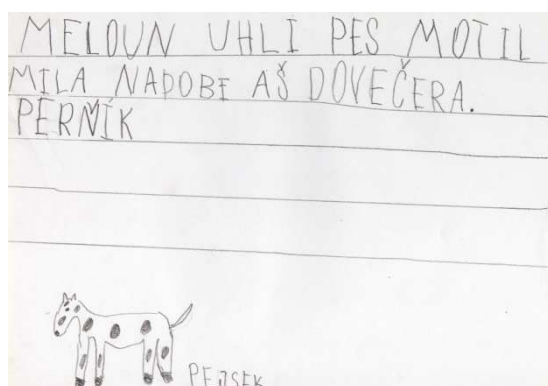
<sup>313</sup> Tzv. dvojího čtení se objevuje jako určitá mezifáze u žáků, kteří se učí číst genetickou metodou.

<sup>314</sup> Pracovní sešit k Živé abecedě, s. 25, cvičení 2, 3, 4.

<sup>315</sup> Živá abeceda, s. 19.

volném psaní, obrázek 25). Poté, co nakreslil obrázek sovy a psa, si půjčuje pravítko a dělá na list linky stejně jako Kristýnka (z okamžitého krátkého rozhovoru s Honzíkem vyplývá, že Honzík chce, aby jeho psaní nebylo jen nahodile v prostoru, ale aby se přibližoval formálně skutečným textům). Řádky v místě obrázků Honzík gumuje. V jeho produkci se objevuje také slovo „indián“<sup>316</sup> zapsané malým tiskacím písmem (Obrázek 30).

Kristýnka (Obrázek 29) píše nejprve slova MELOUN, UHLÍ, PES, MOTIL a dále zapisuje, jako odpověď na moji otázku, co dělala o víkendu, větu: MILA NADOBI AŠ DOVEČERA. (slovo „až“ zapisuje foneticky, slova „do“ a „večera“ neodděluje mezerou). Pod větu píše slovo PERŇÍK, které zapisuje opět foneticky). Do volného prostoru bez linek píše slovo PEJSEK a kreslí obrázek (Z deníkového záznamu, 6. 11 2008).



Obrázek 29: Kristýnka píše na zadané téma



Obrázek 30: Honzík píše slova, která chce zapsat

### Dílčí závěr:

**Poprvé zařazují do nabídky činností možnost psát na zadané téma.** Jak se ukázalo, Kristýnka dokáže na tuto nabídku adekvátně zareagovat, přestože začíná své volné psaní nejprve zápisem izolovaných slov, která nejsou obsahově provázána. Přestože se v Honzíkovi písemné produkci navržené téma nezobrazuje ani v náznaku, Honzík dává přednost tomuto neformálnímu psaní před přepisem vět do mřížek z výukového materiálu (Živá abeceda, s. 19).

Poznámka:

<sup>316</sup> Slovo „indián“ bylo jedním z klíčových slov, se kterým žáci pracovali také v rámci první věty, zapsané hůlkovým písmem, kterou si opisovali z tabule na volné listy (8. 10. 2008). Honzík aktuálně prokazuje schopnost zapsat toto slovo také malými tiskacími písmeny (bez opory textu).

Volné psaní na různá aktuálně zvolená témata začínám u žáků obou dalších experimentálních podskupin (ES a ES) zařazovat zhruba v polovině listopadu. Žáci dostávají prostor písemně či kresebně zpracovávat a vyjadřovat se k různým tématům či otázkám. Jako příklad takové činnosti uvádím práce žáků ES<sub>2</sub>, kteří ve volném psaní zpracovávali téma: Jak jsem prožil víkend (18. 11. 2009). Kačenka V. (ES2/8, Příloha 8, obrázek P8–15) poměrně rozsáhle popisuje, jak spala u kamarádky Nely, přičemž jednotlivé krátké texty (věty) připojuje k jednotlivým obrázkům. Terežka (ES2/3, Příloha 8, obrázek P8–16) zvolila jednu větu a jméno sestřenice Romanky připojuje k obrázku holčičky (Z deníkového záznamu, 18. 11. 2008). Obě děvčata využívají také možnosti psát vlastní věty hned o týden později (25. 11.). Ve větách mají za úkol využít slova, která začínají na písmeno „J“. Kačenka V. (ES2/8, Příloha 8, obrázek P8–17) píše čtyři věty, které rozmisťuje na plochu čtvrtky (obdobně jako ve svém volném psaní, kdy popisovala zážitek u kamarádky); Terežčin (ES2/3, Příloha 8, obrázek P8–18) pokus zahrnuje jednu větu, kdy slovo „stromě“ zapisuje foneticky (Z deníkového záznamu, 25. 11. 2008).

### 5.3.3.3 Využívání klíčových slov pro práci v tematickém celku

Klíčová slova (11. listopadu) volím podle nabídky obrázků k náslovným slabikám v Živé abecedě (s. 21): JAHODA, JELITO, JEŽEK a dále slovo JANA<sup>317</sup>. Pozornost soustřeďuji ke strategiím, které žáci použijí při čtení jednotlivých slov. Kristýnka čte všechna slova tak, že je, po zhlédnutí, vyslovuje naráz. Honzík slovo „Jana“ nahlas slabikuje (JA-NA); slovo „jahoda“ čte tak, že nahlas slabikuje první dvě slabiky a poslední slabiku hláskuje (JA-HO D-A). Slovo pak vyslovuje jako celek. Ke klíčovým slovům se znovu vracíme a žáci mají za úkol každé slovo přečíst nahlas nejprve po hláskách a pak po slabikách. Ve slově „jahoda“ barevně vyznačujeme písmena „H“ a „D“ (poznávají je oba žáci). Kromě těchto slov byla na tabuli zapsána slova z aktuálního učiva: JETEL, JÁMA, JÁJA, MÁJA s naznačenými oblouky pod jednotlivými slabikami.

#### **Aplikovaný metodický postup:**

Pro práci v tematickém celku využívám klíčového slova „ježek“ (slovo „ježek“ koresponduje také s motivační básničkou v Pracovním sešitě k Živé abecedě, s. 25). Tematický celek připravuji s cílem rozvíjet dovednosti žáků v oblasti techniky čtení a psaní, podpořit rozvoj jejich slovní zásoby (práce s obraznými prvky v básni), rozvíjet dále čtenářské zkušenosti žáků (práce s textem uměleckým a naučným) a rozšiřovat vědomosti žáků v dané tematice. Po přečtení motivační básničky (Pracovní sešit v Živé abecedě, s. 25) následuje

---

<sup>317</sup> Obrázky ve Slabikáři (s. 12) si společně prohlížíme a pojmenováváme. Žáci vědí, že jsem klíčová slova volila podle těchto obrázků. Slovo „Jana“ ovšem mezi obrázky není.

společné povídání. Snažím se evokovat představy žáků. Ptám se také dětí na názor na informaci, že ježci nosí na bodlinách jablíčka<sup>318</sup>. Podporuji vzájemnou diskuzi obou žáků. Dále upozorňuji žáky na slovo, které je napsané na tabuli. Děti zjišťují, že slovem na tabuli je slovo JEŽEK (přečtou bez obtíží oba žáci). Ve slově žáci vyznačují barevnými oválky písmena „Ž“ a „K“.

Čtu dětem krátký text z encyklopedie o životě ježků. Vzhledem k otázce, položené v úvodu, zaměřuji pozornost žáků také k informacím, které se týkají potravy ježků.

V závěru mají žáci za úkol, zformulovat jednu větu, ve které zachytí důležitou informaci o ježkovi (viz práce v tematickém celku „Indiáni“). Honzík vytvořil větu: *„Ježek se živí hmyzem, ne jablky“*. Kristýnka nabízí větu: *„Ježek má bodliny“*. Navrhuji žákům, abychom Kristýnčinu větu (je kratší) zapsali na tabuli a doplnili obrázkem. Žáci opět spontánně diktují jednotlivá slova této věty po hláskách (zapisují podle diktátu na tabuli). Slovo BODLINY podrobujeme analýze a žáci barevnými oválky označují písmena B, D, N. Větu pak opisují na volný list<sup>319</sup> (Z deníkového záznamu, 11. 11. 2008).

### **Dílčí analýza výkonů žáka ve volném psaní:**

Honzík (Obrázek 31) poté, co opíše Kristýnčinu větu z tabule, se pokouší zapsat také svoji větu, která na tabuli zapsaná není. Jedná se o druhý Honzíkův pokus o zápis vlastní věty. Nejprve se ptá, jak se píše slovo „hmyz“. Slovo HMYZ píše na tabuli. Po té píše (vlastní) větu: JEŽEK JI (chybuje v délce samohlásky) HMYZ. Na otázku, jestli nakreslí obrázek, Honzík odpovídá, že chce ještě psát další větu a pokračuje větou: JEŽEK ZANUI VEKIM BODLINY. Tato věta obsahuje také pokus o zápis dvou slov, jejichž význam nelze zpětně rozpoznat a bohužel jsem informaci nezachytila do deníkového záznamu. **Zajímavým se ukázal způsob, jak Honzík ověřuje správnost písmen, která při psaní použil. Honzík otevírá Živou abecedu a písmena si kontroluje podle obrázků náslovných hlásek,**

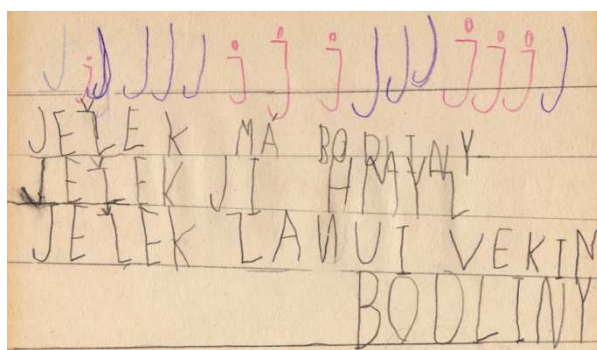
---

<sup>318</sup> Otázku pokládám tak, aby měla charakter problémové otázky.

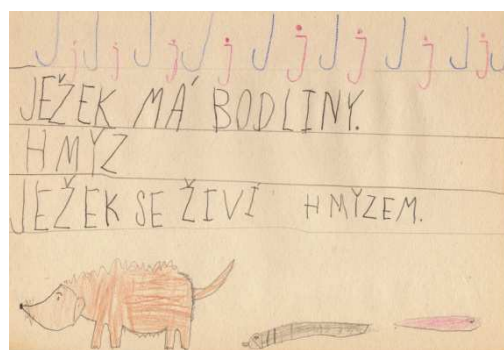
<sup>319</sup> Celá lekce byla publikována v materiálu: Kargerová, J.; Maňourová, Z.; Vychodil, D. *Individualizace ve výuce*. Praha. Step by Step, o. s. 2011.

dále písmena kontroluje také podle plakátů pro jednotlivá písmena<sup>320</sup>, které jsou rozmístěny na stěnách třídy. Honzík nemá zájem doplnit psaní obrázkem, ale chce čas věnovat psaní. Z hlediska formální stránky působí Honzíkovo psaní neúpravně (různá výška písmen v rámci věty, písmena pod spodní linkou), opět můžeme usuzovat na mentální úsilí, směřující k obsahové stránce psaní.

Kristýnka (Obrázek 32) pro své volné psaní použila svoji větu (věta zapsaná na tabuli) a také první část Honzíkovy věty, kterou Honzík vyslovil. V této větě dodržuje mezery mezi slovy a správně rozhoduje o délce samohlásek. Všechna slova jsou zapsaná korektně, s použitím správných tvarů jednotlivých písmen. Slova „JEŽEK“ a „SE“ umisťuje na linku, ostatní slova jsou nad linkou<sup>321</sup>.



Obrázek 31: Opis věty a zápis vlastních vět (Honzík)



Obrázek 32: Volné psaní (Kristýnka)

#### 5.3.3.4 Zaměřenost na práci s malým tiskacím písmem prostřednictvím Slabikáře

11. listopadu zahajujeme souběžně také práci se Slabikářem<sup>322</sup> (V Živých abecedách tedy naposledy pracujeme s písmeny „J, j“). Důvodem je především můj vlastní pocit, že je nutné nabídnout žákům již širší spektrum různých typů textů a více se zaměřit také na nácvik čtení malým tiskacím písmem. Analýza obsahové zaměřenosti učiva v první části námi používaného Slabikáře ukázala, že slabikářové texty určené k nácviku a procvičování obsahují převážně slova

<sup>320</sup> Jedná se o plakáty z nakladatelství Alter, které tvoří doplňující výukové materiály a korespondují s obsahem Živé abecedy.

<sup>321</sup> Porovnáme-li obě zapsané věty, je patrné větší mentální úsilí vynaložené k zapsání druhé věty, kterou Kristýnka již neopisovala z tabule. To se promítlo do horší úrovně grafické kvality tohoto zápisu.

<sup>322</sup> Mühlhauserová, H.; Svobodová, J. *Slabikář pro 1. ročník základní školy*. Brno. Nakladatelství Nová škola, 1999. Také v obou dalších experimentálních podskupinách (ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub>) je navázáno prací se Slabikářem zhruba v polovině listopadu.

dvouslabičná, složená z otevřených slabik a slova jednoslabičná s uzavřenou slabikou. Důraznější směřování k nácviku čtení dvojslabičných slov tvořených první otevřenou a druhou uzavřenou slabikou a ke slovům tříslabičným, složených ze tří otevřených slabik, bylo vysledováno až na s. 22, kdy jsou zaváděná písmena „D, d“. Slabikář nabízí žákům od počátku krátké, souvislé texty, kdy nutnost dalších slov, potřebných pro vyšší obsahovou pestrost nabízených textů, je autory Slabikáře řešena převážně prostřednictvím tzv. obrázkového čtení (slova ve větách jsou nahrazována obrázky). Dalším „novým“ formálním útvarem, se kterým se žáci zde setkávají, je např. křížovka (s. 14).

Na počátku práce se Slabikářem se zaměřujeme především k nácviku **čtení slabik a slov, zapsaných malými tiskacími písmeny**. **Honzík se při čtení dvojslabičných slov zapsaných malým tiskacím písmem vrací ihned ke strategii hláskování**, přestože od druhé poloviny října zařazujeme také nácvik postřehování slabik, zapsaných malým tiskacím písmem (v předslabikářovém období jsme výrazně větší část pozornosti věnovali velkému tiskacímu písmu<sup>323</sup>). Také **Kristýnka zpočátku chybuje při čtení slov, která jsou složena ze slabik písmen „m“** (řada: máma, mámo, mámu, mami, máme, umí) **a „m“ a „l“**. Jedná se o řadu slov „malá, malé, milá, milé, mele, láme“ – Slabikář, s. 4, 5 (Z deníkového záznamu 11. a 12. 11. 2008).

#### **Dílčí závěr:**

Při přechodu ke slabikářovým textům a nácviku čtení slov zapsaných malým tiskacím písmem se zpočátku ukazují u Kristýnky určité obtíže s dekodováním těchto slov slabikováním. Domnívám se, že jednou z příčin počátečních obtíží při čtení tohoto typu textů (zapsaných malým tiskacím písmem) by mohla již zmiňovaná **vizuální podobnost slov a absence smyslu a významového kontextu**, který v nácviku čtení poměrně často uplatňujeme. Ukazuje se, že **čtení řad vizuálně si podobných slov** je pro oba žáky kognitivně náročnou činností,

---

<sup>323</sup> V Živých abecedách byly aktivity směřovány především k práci s velkými tiskacími písmeny, proto žáci do této doby četli slova a věty zapsané především velkým tiskacím písmem. Hůlkovým písmem byla zapisována také klíčová slova a hůlkové písmo žáci používali při volném psaní. Absenci textů psaných malým tiskacím písmem vyplňuje tím, že připravuji na tabuli také krátké texty, psané malým tiskacím písmem v rozsahu písmen, zavedených prostřednictvím aktuálního učiva Živé abecedy. Žáci používají k dekodování stejné strategie – vedeni jsou ke slabikování a postřehování slabiky jako celku, ale je jim ponechána také možnost hláskování (týká se především Honzíka).

a to nejen pro Honzíka, ale také pro již poměrně zdatného čtenáře, jakým je v té době Kristýnka (Kristýnka slova zapsaná hůlkovým písmem vyslovuje v této době naráz a přečte také některá slova a věty složené z malých tiskacích písmen mimo rámeček Slabikáře). Kristýnka si začíná v této době nosit do školy také vlastní knížku, kterou se pokouší číst. Jedná se o digestovaný typ pohádkové knížky s malým podílem textu a velkými obrázky.

**Pro zajištění plynulejšího přechodu do slabikářového období, uvažuji o výraznější posílení aktivit, které směřují také ke čtení slov, zapsaných malým tiskacím písmem v předslabikářovém období<sup>324</sup> v následujícím školním roce, avšak pouze v rámci spektra písmen, zaváděných prostřednictvím Živé abecedy (texty obou Živých abeced neposkytují mnoho příležitostí číst malým tiskacím písmem, proto i v následujícím školním roce připravuji krátké texty na tabuli a vytvářím pro žáky také pracovní listy).**

Při práci se slabikářovými texty, kde je využíváno prvků z tzv. obrázkového čtení, žáci **spontánně nadepisují hůlkovým písmem odpovídající slova nad jednotlivé obrázky**. Obrázky v textech jim připadají zbytečné. Kristýnka svoji činnost komentuje v tom smyslu, že *„když umí slovo k obrázku zapsat, tak jej umí také přečíst.“* (Z deníkového záznamu, 13. 11. 2008). Kristýnka tak vědomě **dává do přímého vztahu a souvislosti obě tyto činnosti** (srov. Menzel, 2000). Takto rozšiřující způsob práce s obrázkovým čtením používáme dále také v následujících týdnech.

Obecně mohu říci, že tempo, jakým dále pokračujeme v práci slabikářem, je od počátku velmi svižné. Pro mě osobně je tato skutečnost velmi potěšující. I přes počáteční výše popsané obtíže se čtením řad vizuálně si podobných slov zapsaných malými tiskacími písmeny považují oba žáci čtení slabikářových textů za nenáročnou. Honzíkův zájem začíná směřovat k encyklopediím a Honzík se snaží „luštit“ tyto texty.

---

<sup>324</sup> Návuk čtení slabik, skládání slabik z kartiček, návuk čtení dvojslabičných slov tvořených otevřenou slabikou, návuk čtení jednoslabičných slov s uzavřenou slabikou, skládání slov z kartiček písmen, modelování tvarů písmen z modelíny atd.

### 5.3.3.5 Ověřování znalosti písmen u Honzíka v listopadu

Na začátku třetího týdne v listopadu (20. 11.) **opakuji pouze u Honzíka zkoušku na znalost písmen**. Honzík nepoznává tato písmena: B, D, G, Ň, W, Ž; d', g, w, ž. Zajímavým zjištěním se ukazuje, že mezi nerozpoznanými písmeny převažují tvary velkého tiskacího písma, kdy počet rozpoznaných malých tiskacích písmen<sup>325</sup> přesáhl počet nerozpoznaných velkých tiskacích písmen o dvě písmena. Některé z nerozpoznaných písmen tvoří párové dvojice: G – g, Ž – ž, W – w. Na základě zpětné kontroly „seznamu klíčových slov“, ze kterých byla doposud písmena vyvozována, zjišťuji, že písmeno „G“ se v těchto slovech neobjevilo, dále, že písmeno „D“ se objevilo pouze ve dvou klíčových slovech (SUD a DŮM) a písmeno „Ž“ bylo součástí klíčového slova posledního tematického celku „ježci“. Vzhledem k obecně poměrně nízké výskytu písmene „g“ a „w“ v češtině, neměl Honzík zřejmě doposud příležitost setkat se s těmito písmeny v textech také mimo školní výuku.

#### Dílčí závěr:

Ověřování znalosti velkého a malého tiskacího písma prokázalo, že Honzík na konci listopadu ovládá téměř všechna písmena abecedy. Přestože práce s klíčovými slovy je směřována k velkému tiskacímu písmu, Honzíkova znalost tvarů malého i velkého písma se ukazuje jako vyrovnaná.<sup>326</sup>

### 5.3.3.6 Aktivity vázané na práci s texty obrázkového čtení - podpora čtení s porozuměním

Předcházející kapitoly se soustředily na představení aktivit, kterými byly obohacovány a rozšiřovány činnosti, které nabízely výukové materiály Živé abecedy. Také Slabikář a slabikářové texty poskytovaly spektrum dalších možností, jak jejich obsahy dále variovat vzhledem k vytýčeným záměrům a cílům pro čtení, čtenářství a psaní.

20. listopadu poprvé zkouším rozvíjet práci s daným slabikářovým textem

---

<sup>325</sup> Přestože se v prvních týdnech výuky intenzivně věnujeme velkému tiskacímu písmu, výsledky testu VP a MP ukazují, že Honzík se souběžně učí také malému tiskacímu písmu. Wagnerova (2002) v souvislosti se zkušenostmi s genetickou metodou, označuje tento jev jako tzv. transfer.

<sup>326</sup> Wagnerová (2002) v souvislosti s postupy v genetické metodě hovoří o tzv. transferu.



(s. 6) a navázat na něj dalšími aktivitami, se záměrem obohatit tak činnosti směřující především k technickým aspektům čtení o činnosti, které jsou směřovány k rozvíjení čtení s porozuměním, k práci s otázkami a k další, tvořivé práci s textem. Opisují část slabikářového textu (s. 6) na tabuli: *Míla má mísu. Má mísu masa. Maso mele a solí.*<sup>327</sup>

### **Aplikovaný metodický postup:**

Činnosti v rámci výukové jednotky plánuji podle struktury třífázového modelu učení (srov. Tomková, 2007). Před vlastním čtením informuji žáky, že budeme číst o Míle, o tom, jak Míla vaří. Sdělují žákům, že Míla pro vaření používá mísu a mlýnek na maso. Ptám se žáků, co všechno by mohla Míla vařit. Žáci vyslovují různé předpoklady (hypotézy), kdy spontánně odkazují také k vlastním zkušenostem. Text z tabule začínají číst žáci a v hlasitém čtení se střídají po jednotlivých větách. Text čteme opakovaně a poslední čtení realizujeme čtením společným. Po přečtení celého textu pokládám žákům tyto otázky<sup>328</sup>: O kom text vypráví? O čem text vypráví? Co si Míla musela všechno připravit? Co mohla Míla vařit? Na poslední otázku odpovídá Kristýnka (predikuje), že „*Míla nejspíš bude péct karbanátky*“. Navrhuji dětem, abychom tuto větu zapsali pod ostatní věty na tabuli. Podle diktátu žáků zapisují hůlkovým písmem<sup>329</sup>: MÍLA PEČE KARBANÁTKY. Žáci zpočátku spontánně diktují jednotlivé slova po hláskách. Posléze však zjišťují, že slovo „karbanátky“ je pro hláskování natolik obtížné, že jej sami začnou diktovat po jednotlivých slabikách (při pokusu o hláskování slova se ztrácejí, přestože jsem ihned každou jimi vyslovenou hlásku zapsala). Navrhuji dále žákům, aby přemýšleli, jak by se celý text mohl jmenovat (použijí také slovo „nadpis“). Navržený nadpis „MÍLA VAŘÍ“ zapisují hůlkovým písmem podle diktátu žáků na tabuli nad text. Žáci tak vytvářejí komplexní text, který má charakter krátkého vyprávění a ve kterém se díky návrhům žáků objevují také složitější

---

<sup>327</sup> Věty zapisují pod sebe malými tiskacími písmeny. Využívám pouze první části slabikářového textu, která je dějově ucelená.

<sup>328</sup> Otázky směřují k zjišťování doslovného porozumění, dále také k dalším rovinám čtenářské gramotnosti. Otázky vztahující se např. k rovině vysuzování (srov. *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií*. VÚP 2011) vyžadují od žáků na dobré úrovni ovládat dovednost doslovného porozumění textu, v součinnosti se schopností zapojovat také s vlastní (čtenářské i životní) zkušenosti. Pro práci s textem využívám také konceptu tzv. třífázového modelu učení (srov. Tomková, 2007).

<sup>329</sup> Pro zápis textů nad rámec materiálů k analyticko-syntetické metodě stále volím hůlkové písmo. Žáci mají problém s hláskováním skupiny souhlásek „-rbn-“.

slovní struktury, přičemž v první fázi využíváme slabikářového textu (Z deníkového záznamu, 20. 11. 2008).

### **Dílčí závěr:**

Situace, kdy žáci měli nadiktovat náročné slovo, ukázala, že jsou žáci schopni spontánně aplikovat různé strategie. Žáci nejprve použili strategii, kdy slovo diktovali po jednotlivých hláskách. Tento postup se však v průběhu ukázal být postupem, který ani jeden z žáků nebyl schopen v daný okamžik uspokojivě použít. Žáci spontánně přešli ke slabikování. Jak dokladují informace, získané pozorováním postupu při pokusech o zapsání vlastních textů, také v určitých situacích zapisované slovo rozkládají na slabiky či hlásky.

Pro další čtení (21. listopadu) jsem připravila na tabuli následující text<sup>330</sup>, který obsahově navazuje na text předcházející – *Malá Míla má mísu. Mele rohlíky. Ela rohlíky láme*. Tuto situaci jsem připravila také se záměrem zjistit, jak žáci přistoupí ke čtení obtížného slova, jakým slovo „rohlík“ v této fázi učení pro žáky je. Do textu tak zakomponuji slovo, které obsahuje také tvary malých písmen, se kterými se žáci prostřednictvím materiálů pro analyticko-syntetickou metodu doposud nesetkali, dále se jedná také o slovo složené ze dvou uzavřených slabik. Protože vím, že Kristýnka je již schopna číst v různé úrovni obtížnosti slova zapsaná malým tiskacím písmem, směřuji svá pozorování především ke sledování Honzíkových dekódovacích postupů. Zajímá mě, jestli si Honzík slovo bude pamatovat z předchozího dne, jestli jej dokáže vyslovit okamžitě po zhlédnutí (v rámci věty). Honzík si na můj pokyn prohlíží věty zapsané na tabuli, začne číst první větu (slabikuje) a ve druhé větě slabikuje první slovo „mele“. Slovo „rohlíky“ dále vyslovuje na první zhlédnutí. Velmi rychle tedy odhaduje, že zapsaným slovem v druhé větě je slovo „rohlíky“.

### **Dílčí analýza výkonů žáků ve volném psaní:**

Zadávám žákům úkol, aby opsali text z tabule malým tiskacím písmem

---

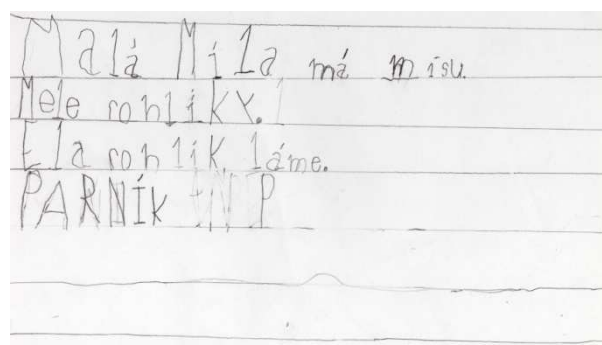
<sup>330</sup> Při sestavování tohoto textu jsem vycházela ze slabikářového textu obrázkového čtení (s. 5), se kterým jsme pracovali v předcházející hodině, kde slovo „rohlík“ bylo nahrazeno obrázkem. Žáci si po čtení textu nadepsali sami do svých Slabikářů nad obrázky „rohlíku“, hůlkovým písmem slovo ROHLÍK (v textu se stejný obrázek opakuje několikrát), přičemž Honzík vyjádřil přání, abych slovo „rohlík“ zapsala na tabuli také malými tiskacími písmeny. Následující hodinu jsem do textu záměrně vložila slovo „rohlíky“.

na volné listy. Kristýnka (Obrázek 33) dále rozvíjí text větou: OPEČE MASO. Zapiše ji hůlkovým písmem. A dále připojuje větu: MÁMA MELE MASO. Honzík k opsanému textu přidává bez obsahové souvislosti slovo PARNÍK, které zapiše korektně, bez opory jiného textu a další vnější pomoci (Obrázek 34). Žáci tak poprvé opisují také text, zapsaný malými tiskacím písmem. V okamžiku, kdy však připojují vlastní text, píší hůlkovým písmem.

Přestože je od poloviny října psaní psacím písmem systematicky nacvičováno a rozvíjeno prostřednictvím písanek, doporučených pro analyticko-syntetickou metodu (Nová škola), v produktech volného psaní se zatím psací písmo u obou žáků ani v náznacích neobjevuje.



Obrázek 33: Vlastní rozvíjení textu (Kristýnka)



Obrázek 34: Opis textu z tabule (Honzík)

Poznámka:

Také v následujících školních letech využívám pro nácvik čtení ucelené krátké texty, **zapsané malým tiskacím písmem**, které připravuji na tabuli. Těmito texty a aktivitami, vázanými na tyto texty, doplňuji texty, jež jsou pro dané období nabízeny Slabikářem. V takto sestavených textech převažují slova s jednoduchou stavbou (složená ze dvou otevřených slabik, z jedné uzavřené slabiky či z jedné otevřené a jedné uzavřené slabiky), která jsou složená pouze z písmen, která jsou již prostřednictvím výukových materiálů zavedena. Do těchto textů však **implementuji také slova s komplikovanější stavbou, obsahující písmena slabikářově doposud nezavedena.**<sup>331</sup> Jak ukazují deníkové záznamy, většina žáků všech experimentálních podskupin dokážou v tomto období tento typ textů číst. Někteří žáci však vyžadují z mé strany oporu a různou míru dopomoci při dekódování vloženého slova. Zaznamenala jsem také, že žáci často vyhláskují počátek obtížného slova (někteří se naopak snaží číst po větších celcích), a dále slovo vysloví. Stále se přesvědčuji o tom, že žáci k dekódování slova **využívají také významového kontextu**. Pokud je takové slovo zařazeno v rámci smysluplného textu, kdy ovšem žák rozumí čtenému textu, je pak schopen obtížné

<sup>331</sup> Tento přístup popisuje Menzel (2000) a označuje jej jako „integrativní přístup“. Menzel (2000, s. 57) v souvislosti s integrativním přístupem uvádí příklad konkrétního Slabikáře, který propojuje analyticko-syntetickými postupy, kdy jednotlivé písmena jsou zaváděna postupně, krok za krokem, s postupy celostními, kdy žáci pracují se slovními celky. Menzel (2000, s. 57) slovní celky nazývá slovními schémata, které obsahově obohacují text Slabikáře.

slovo s větší úspěšností dekodovat. Za jeden z příkladů takového textu můžeme považovat text<sup>332</sup>, který 22. 11. 2010<sup>333</sup> četli žáci experimentální podskupiny ES<sub>3</sub>:

Zima

Táta topí v **kamnech**.

Je zima a **mráz**.

Doma je ale teplo.

**Tonda** také topí v **kamnech**.

**Pomáhá** tátovi **nosit** polena.

### Dílčí závěr:

Ke slabikářovým textům se snažím přistupovat jako k textům dějově koherentním, kdy do rozvíjení dalších dějových linií textů zapojuji také žáky. Aktivitu před vlastním čtením jsou směřovány také k evokaci zkušeností žáků. Rozhovor před vlastním čtením tak umožní žákovi vybavit si ve vztahu k následně čtenému textu vlastní schémata v rámci daného významového kontextu (srov. Anderson, 1978). Na základě zkušeností s různě vedenými přístupy k práci se slabikářovými texty se domnívám, že znalost významového kontextu pomáhá čtenáři úspěšněji dekodovat následující text a tomuto textu porozumět v různých úrovních (srov. Šebesta, 2005).

Ve výše popsaném způsobu vedení práce žáci dostávají možnost text dále dějově rozvíjet, přemýšlejí o vhodném nadpisu apod., čímž také následně prokazují porozumění obsahu čteného textu. Po přečtení textu následují vždy otázky různého typu (srov. Tomková, 2007), které poskytují učiteli zpětnou vazbu o úrovni porozumění žáků. Otázky také podporují diskusi, spontánně umožňují otevírat různá další témata, rekrutující se ze zájmu dětí. Takto vedené činnosti dávají také prostor pro volné psaní žáků, které může kontinuálně navázat.

### 5.3.3.7 Vlastní strategie žáků pro zapisování slov podle diktátu

24. listopadu diktuji žákům dvojslabičná slova s otevřenou slabikou (žáci

---

<sup>332</sup> V textu zvýrazněná slova jsou slova, která jsou do textu včleněna mimo aktuální učivo Slabikáře. Před čtením proběhl krátký rozhovor, kdy součástí rozhovoru byla mnou sdělená informace o tom, že budeme číst o zimě a následně jsem se ptala dětí na jejich zkušenosti s topením v kamnech. Text navazuje na téma a úvodní motivační básničky ve Slabikáři (s. 26), prostřednictvím kterých jsou žáci seznamováni s oběma tvary tiskacího písmene „Z, z“.

<sup>333</sup> Budeme-li zohledňovat také tempo, jakým žáci dalších experimentálních podskupin postupovali ve svém učení, je potřeba zmínit, že žáci ES<sub>3</sub> postupovali svižnějším tempem, než žáci ES<sub>1</sub> a ES<sub>2</sub>.

zapisují do sešitu hůlkovým písmem). **Honzík při zpětné kontrole zapsaného slova postupuje tak, že si každé ze zapsaných slov vytleskává.** Tímto způsobem odhalit chybu v zápisu slova PUSA (nejprve zapsal jako „PSA“ a opravil). Honzík pro kontrolu zápisu slova dělí dané slovo sluchově na slabiky a provádí komparaci se zápisem slova (Z deníkového záznamu, 24. 11. 2008).

#### **Dílčí závěr:**

**Honzík si při psaní dvojslabičných slov, složených ze dvou otevřených slabik a při ověřování správnosti svého zápisu používá obě strategie hláskování (hláskuje si a současně zapisuje) i slabikování (kontroluje zapsané slovo, přičemž vyslovená slabika mu zpětně pomáhá odhalit absenci samohlásky ve slově).** Honzíkovo chování prezentuje schopnost funkčně v daný okamžik využívat a efektivně vzájemně propojovat obě osvojené strategie (hláskování i slabikování). Při čtení slabikářových textů u Honzíka převažuje zatím hláskování či kombinace hláskování a slabikování.

#### **5.3.4 PROSINEC**

4. 12. Honzík přestává číst hlasitým hláskováním a slabikováním slova v rámci slabikářových textů a snaží se, aby **každé slovo identifikoval co nejrychleji bez předchozího hlasitého vyslovování jednotlivých slabik či hlásek** (podle pohybu rtů poznávám, že si hláskuji či slabikuje pouze pro sebe)<sup>334</sup> a vyslovil jej naráz jako celek. Obdobnou fází procházela **zhruba o necelý měsíc dříve také Kristýnka**, kdy od hlasitého vyslovování slabik či hlásek přes tiché čtení dospěla k vyslovování slov naráz, bez tzv. dvojího čtení u slov v rámci slabikářových textů (Z deníkového záznamu, 4. 12. 2008).

Poznámka:

Jak se potvrdilo v následujících dvou letech také u žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub>, strategii hláskování si na různé úrovni prostřednictvím práce s klíčovými slovy (období zavádění samohlásek) osvojili všichni žáci celé experimentální skupiny. V době zahájení nácviku čtení slabikování začala skupina žáků používat slabikování jako výhradní strategii pro čtení textů ve výukových materiálech, vztahujících se k analyticko-syntetické metodě. Tito žáci postupně dospívali k plynulému čtení jednotlivých slov prostřednictvím stále plynulejšího vázání jednotlivých slabik v rámci slova. I tito žáci však v určitých (z hlediska množství čteného textu spíše ojedinělých) situacích „sáhli“ po hláskování jako „rezervní strategii“, a to také na mé doporučení v okamžicích, kdy dané slovo bylo pro žáky natolik

---

<sup>334</sup> Jedná se o již zmiňované dvojí čtení (Zápotočná, 2001).

obtížné, že jej slabikováním nepřečetli (jednalo se často o slova obsahující uzavřenou slabiku-slabiky).

Na základě průběžně vedených deníkových záznamů však mohu dokladovat, že mezi žáky v obou experimentálních podskupinách ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub> byli žáci, kteří v rámci slabikářových textů používali slabikování a hláskování, a to ve prospěch slabikování u slov, složených ze dvou a více otevřených slabik, avšak spíše ve prospěch kombinace obou postupů u slov, tvořených současně z otevřené-otevřených slabik a uzavřené slabiky. Obdobný přístup jsem mohla pozorovat v různé míře intenzity a v různých časových obdobích také u Honzíka i Kristýnky (ES<sub>1</sub>).

### **Dílčí závěr:**

Honzík stejně jako Kristýnka prochází fází tzv. dvojího čtení, kdy stále využívá k dekodování slabikování i hláskování. Tento **z hlediska obou žáků přirozený postup** se však odklání od tradičního postupu v analyticko-syntetické metodě, jenž vede žáky nejprve k hlasitému slabikování a předpokládá postupné zlepšování schopnosti plynule vázat jednotlivé slabiky až do fáze, kdy se přechody mezi jednotlivými slabikami stávají plynulejšími a žáci dospívají k plynulému, vázanému čtení.

#### **5.3.4.1 Děti píší o svých prožitcích z mikulášské nadílky**

### **Dílčí analýza výkonu žáka ve volném psaní:**

9. 12. píší oba žáci text na ucelené téma: Jak jsem prožil Mikuláše. Honzík (Obrázek 35) pokrývá celou plochu listu textem a obrázky, přičemž poměry ploch, jež věnuje psaní a kresbě, se jeví jako vyrovnané. První věta (není ukončena interpunkčním znaménkem, takže na konec věty můžeme usuzovat pouze z jejího významu) působí z hlediska morfologicko-syntaktického (srov. Bednářová, 2011, s. 26) poměrně kompaktně („CET ME TAHAHAL DO PYTELE“ – Honzík vynechává písmeno „R“ ve slově „čert“, dále opakuje slabiku „HA“ ve slově „tahal“ a chybuje při skloňování slova „pytel“). Druhou větu v náročnější sémantické a morfologicko-syntaktické úrovni již Honzík nedokončil. Významový obsah věty můžeme tedy spíše domýšlet. Honzíkův záměr byl zřejmě zápis sdělení: „Mikuláš řekl, jestli zazlobím... (větu dále nedokončil). Třetí věta obsahuje dobře rozpoznatelné sdělení („MIKUKAŠ MI DAL MI DAL DAKI“ – „Mikuláš mi dal dárky.“), přičemž se objevují chyby obdobného charakteru jako v první větě (chybné přiřazení grafému k fonému, opakování již zapsaných slov či jejich částí a vynechání písmen ve slově).

Kristýnčina (Obrázek 36) produkce působí z hlediska korespondence mezi grafémem a fonémem korektně. Kristýnka vymezuje zřetelně také hranice mezi slovy. Kristýnka se (v porovnání s Honzíkem) zaměřuje především na popis **jednoho okamžiku dané události a více prostoru věnuje spíše kresbě**. Přestože Kristýnčina produkce na počátku prosince více naplňuje obecné požadavky na korektní zápis, z hlediska obsahu a formy se jeví **Honzíkův přístup ke psaní jako expresivně bohatší a kompaktnější**. Z Honzíkovy produkce je zřetelná Honzíková potřeba písemně vyprávět událost. Honzíkově psaní však zatím vykazuje z hlediska roviny morfologicko-syntaktické a z hlediska požadavků ortografie (v porovnání s úrovní, které v aktuálním čase dosahuje Kristýnka), nižší úroveň. Na druhou stranu lze smysl sdělení v Honzíkově psaní již poměrně dobře rozpoznat. Ze způsobu, jakým Honzík přistoupil k dané činnosti, lze také rozpoznat zájem, radost a zaujetí.



Obrázek 35: Volné psaní na téma (Honzík)



Obrázek 36: Volné psaní na téma (Kristýnka)

#### 5.3.4.2 Výsledky výstupních testů (prosinec)

V polovině prosince je realizován u obou žáků ES<sub>1</sub> test znalosti velkých a malých tiskacích písmen (test VP<sub>p</sub>, test MP<sub>p</sub>), test fonematické analýzy a syntézy (test FA<sub>p</sub>, test FS<sub>p</sub>) a test úrovně grafomotorického vývoje podle Lausterových (test LTG<sub>p</sub>). Tyto testy probíhají ve stejné době paralelně také u žáků obou kontrolních skupin (KS1, KS2). V testech VP<sub>p</sub>, MP<sub>p</sub>, FA<sub>p</sub>, FS<sub>p</sub> dosahují oba žáci ES<sub>1</sub> maximálních hodnot. V testu LTG<sub>p</sub> vykázal Honzík pouze o 1 bod méně oproti maximu (nárůst hodnoty oproti vstupnímu měření +5 bodů), Kristýnka dosáhla maximálního počtu bodů. Výsledky testů LTG potvrzují u Honzíka výrazný rozvoj grafomotoriky, což lze v průběhu celého období kontinuálně sledovat také z jeho kresebné a písemné

produkce. Výsledky testů obou žáků ukazuje tabulka 2. Výsledky dosažené v prosincovém měření u žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub> uvádějí tabulka P5-1 a tabulka P5-2 (Příloha 5).

ID	Jméno	VP	MP	FA	FS	LTG
ES1/1	Honzík	34	34	9	3	17
ES1/2	Kristýna	34	34	9	3	18

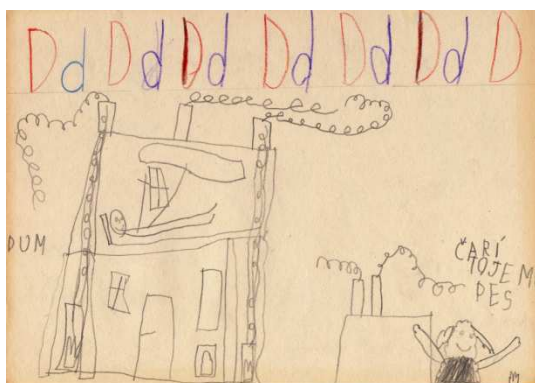
**Tabulka 2: Dosažené hodnoty ve výstupních testech u žáků ES<sub>1</sub> (prosinec, 2008)**

#### **5.3.4.3 Zavádění dalších tvarů tiskacích písmen prostřednictvím Slabikáře a propojování s volným psaním**

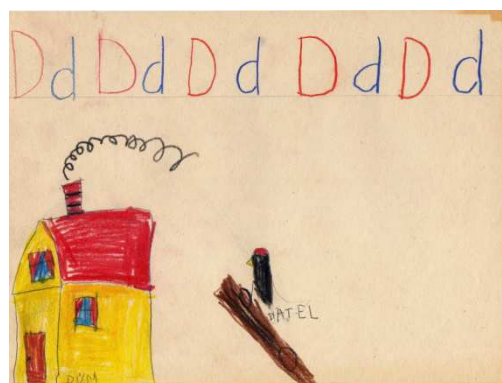
16. 12. postupujeme prostřednictvím Slabikáře k části, kde jsou žáci seznámeni s písmeny „D, d“ (s. 22). Jak již bylo uvedeno, Honzík postupně přechází v rámci čtení textů, jež mají atributy aktuálních slabikářových textů (strukturou a skladbou písmen korespondují s aktuálním učivem Slabikáře), od hlasitého hláskování (či slabikování) ke způsobu čtení, kdy po zhlédnutí slova vyslovuje slovo naráz. Některé ze slov vyslovuje okamžitě po zhlédnutí, některá slova si potichu hláskuje či slabikuje. Podle slov Honzíka je pro něj důležité, aby „*četl jako dospělý...*“, tzn., aby vyslovoval slova naráz ne „*...po kouskách...*“ Honzík naznačuje pohybem ruky (Z deníkového záznamu, 17. 12. 2008). Hlasité hláskování (nebo kombinaci hláskování a slabikování) Honzík nadále používá pro čtení klíčových slov (slov s komplikovanější stavbou).

Na volný list nacvičují žáci psaní obou tvarů tiskacích písmen „D, d“. Pro volné psaní zadávám žákům úkol, aby nakreslili a napsali slova, která začínají na písmeno „d“. Honzík (Obrázek 37) kreslí obrázek domu a doplňuje slovem DŮM (chybí kroužek nad písmenem „u“). Dále zapisuje do rohu listu větu: ČARÍ TO JE MU PES (vynechává písmeno „j“ ve slově „můj“). Tato věta se odklání od zadaného úkolu a ukazuje na Honzíkovu aktuální potřebu zapsat svoji myšlenku. Při psaní Honzík postupuje tak, že si hláskuje každé ze zapisovaných slov a hláskování tentokrát používá také ihned pro korekci každého zapsaného slova (pozorují podle pohybů rtů). Kristýnka (Obrázek 38) kreslí obrázek domu a datla. Oba obrázky doplňuje slovy DŮM a DATEL (obě slova zapsána korektně).





Obrázek 37: Volné psaní (Honzík)



Obrázek 38: Volné psaní Kristýnka

### Závěrečné shrnutí (listopad, prosinec):

V polovině listopadu začínáme pracovat se slabikářem. Práci směřujeme v tomto období především k dalšímu nácviku čtení izolovaných slabik a ke čtení slov zapsaných malými tiskacími písmeny. Dále však pokračujeme v „luštění“ klíčových slov a textů zapsaných hůlkovým písmem, která obsahují spektrum písmen, výukovými materiály doposud nezavedených. Od konce října žáci **souběžně nacvičují psaní psacího písma prostřednictvím písanek**, doporučených pro analyticko-syntetickou metodu. V polovině listopadu žáci začínají psát také vlastní texty, které se vztahují k určitým tématům.

Pokud budeme sledovat vývoj dekodovacích strategií obou žáků v době zahájení práce se Slabikářem, Honzík se v okamžiku nácviku čtení textů zapsaných malým tiskacím písmem (Slabikář) vrací ke strategii hláskování, přestože již v té době používal pro čtení textů, zapsaných hůlkovým písmem (v rámci učiva Živých abeced) slabikování. Honzík přistupuje k dekodování takto zapsaných slov v této fázi učení tak, že dané slovo nejprve vyhláskuje nahlas a poté jej znovu vysloví. Tuto dekodovací strategii používá v prvních týdnech práce se slabikářovými texty zapsanými malými tiskacími písmeny. Při luštění klíčových slov s komplikovanější stavbou (zapsaných hůlkovým písmem) používá Honzík spíše strategii hláskování, která u něho převažuje nad slabikováním. Poměrně často však při čtení delších klíčových slov kombinuje obě strategie, kdy např. první a druhou otevřenou slabiku na počátku slova čte slabikováním (slabiky postřehuje a současně vyslovuje jako celky), zbytek daného slova vyhláskuje. Tímto způsobem přečte každé slovo zapsané hůlkovým písmem. Na konci listopadu začíná používat pro

čtení slabikářových textů také postup hlasitého slabikování. Je u něj výrazně patrná snaha čtená slova vyslovovat naráz, což se u něj (stejně jako několik týdnů před tím u Kristýnky) projevuje přechodnou fází tzv. dvojího čtení. Na konci prosince čte Honzík texty, jež korespondují s aktuální úrovní slabikářových textů v tempu, jež můžeme označit jako tempo přiměřené (většinu slov vyslovuje naráz, po prvním zhlédnutí).

Z ověřování znalosti písmen vyplynulo, že Honzík na počátku třetího týdne v listopadu ovládá již většinu z tvarů malého i velkého tiskacího písma. Jak se ukázalo, mezi neidentifikovanými písmeny převažovaly v českém jazyce málo frekventované dvojice obou tvarů jednoho písmena. Honzík dále identifikoval téměř shodný počet malých i velkých tiskacích písmen, přičemž neočekávaně převažoval počet rozpoznaných tvarů malého tiskacího písma (o dvě písmena). Z hlediska přístupu k volnému psaní se Honzíkovy texty stávají obsažnější, Honzík se pokouší o psaní souvislého textu se zřetelným komunikačním záměrem.

Kristýnka se v úvodní fázi práce se slabikářovými texty zapsanými malým tiskacím písmem vrací také k hláskování, avšak velmi rychle začíná používat také slabikování. Některá ze slov slabikářových textů zapsaná malým tiskacím písmem hláskuje či slabikuje potichu (rozpoznávám podle pohybu rtů), naopak některá slova vyslovuje naráz, okamžitě po jejich zhlédnutí. Na počátku prosince její čtení v rámci slabikářových textů začíná nabývat rysů zautomatizovaného čtení.

Stále více se utvrzuji v přesvědčení, že žákům v jejich čtení (ve vztahu k požadavkům vztahovaným k technickým aspektům čtení) pomáhá přítomnost a zvědomení významového kontextu<sup>335</sup>. Na základě uskutečněných pozorování mohu také říci, že oba žáci v tomto období plynuleji dekodují slova, začleněná do smysluplné věty, kdy věta je součástí souvislého textu, jenž nese nějaký komplexní význam či sdělení. Důležitým prvkem shledávám také krátký motivační rozhovor před vlastním čtením (jenž má charakter rozhovoru evokačního), který se váže k obsahu daného textu. Ve výukových jednotkách začínám uplatňovat

---

<sup>335</sup> Rámec významového kontextu pomáhá žákům úspěšněji odhadnout také význam jednotlivých (separovaných) slov. V loňském školním roce jsem zkusila v prosinci zapsat na tabuli hůlkovým různá slova, jejichž jednotícím rámcem byla tematika Vánoce. Žáci se měli pokusit přečíst tato slova, přestože v této době ještě neznali všechna písmena. Uvědomění si významového kontextu (a znalost většiny z písmen, která tato slova zahrnovala), výrazně pomohlo žákům v odhadování významu slov (tento způsob čtení koresponduje s tzv. postupy zahrnutých pod model „top-down“, srov. Zápotočná, 2001, s. 292–293).

strukturu reflektující tzv. třífázový model učení.

Z hlediska hodnocení tempa práce se Slabikářem mohu konstatovat, že Slabikářem postupujeme poměrně svižně, a to i za situace, že toto tempo zcela přizpůsobuji potřebám dětí, především potřebám Honzíka. Přestože jsem byla připravena na možnost, že čtení textů malým tiskacím písmem bude zpočátku pro Honzíka náročnější, ukázalo se, že Honzík stačí pracovnímu tempu Kristýnky a že většinu z (také rozvíjejících) aktivit, vázaných na práci se Slabikářem, dělá souběžně s Kristýnkou.

Stejně jako při práci s oběma materiály Živé abecedy vyplynula přirozeným způsobem potřeba dále obohacovat a rozvíjet práci se slabikářovými texty o další činnosti, kdy se snažím hledat a následně využívat dalšího didaktického potenciálu těchto textů (např. nadepisování obrázků v obrázkovém čtení hůlkovým písmem, vyhledávání a označování konkrétních slov v motivačních básničkách, rozvíjení vět slabikářových textů v součinnosti s žáky a zápis dalších vět na tabuli, propojování obsahů slabikářových textů s volným psaním apod.). Nápady pro další činnosti jsou často z mé strany také reakcí na pozorovatelné zájmy a potřeby dětí, kdy pozoruji, že velmi brzy dochází k určité synchronizaci mých prvotních záměrů s přístupy žáků k jejich učení, kdy se tak obě strany (žáci a učitel) pohybují v rámci funkčního pojetí gramotnosti. Stále více se utvrzuji v tom, že takto pojatá výuka je pro děti jen **přirozeným pokračováním jejich víceméně spontánních přístupů ke gramotnosti v předškolním období** a že žáci pozitivně a také efektivně reagují na činnosti, kde je jasný funkční podtext.

Z hlediska nácviku psacího písma žáci plynule navázali na aktivity v písankách, doporučených pro předslabikářové období (Alter) a pokračují v písankách vázaných na Slabikář<sup>336</sup> (Nová škola). Obavy, zda jsem nezačala s nácvikem psaní psacím písmem příliš pozdě (konec října) a zda jsou žáci schopni v uspokojivé kvalitě a úrovni zvládnout objem učiva, vztahujícího se k nácviku psacího písma, se prozatím ukazují jako neopodstatněné. Vzhledem k tomu, že žáci mají v této době „náskok“ ve čtení, uvažuji v případě časového tlaku o možnosti,

---

<sup>336</sup> Žáci vybrané tvary psacího písma (a, e, i, o, u, m, l) již nacvičovali v průběhu předslabikářového období v písankách z nakladatelství Alter (psali do širokých řádků tužkou nebo pastelkou). Tyto aktivity navázaly plynule na grafomotorická cvičení v Písance I, Uvolňovací cvičení (Alter).

více se pak v druhé polovině školního roku věnovat psaní v písankách.

Vzhledem k výraznému pokroku v rozvoji Honzíkovy grafomotoriky, a také vzhledem k proměně jeho přístupu k písemně produktivním činnostem, jenž mohu díky záznamům z pozorování a díky soustavné analýze jeho písemných a kresebných produktů kontinuálně sledovat a vyhodnocovat, usuzuji, že možnost volného psaní, podpořila dozrávání grafomotorických funkcí, a to také ve vztahu k probuzení Honzíkovy zájmu o tyto činnosti.<sup>337</sup>

### 5.3.5 LEDEN

#### 5.3.5.1 Realizace testu volného psaní VPP<sup>338</sup>

15. 1. píší žáci experimentální podskupiny ES<sub>1</sub> v rámci testu volného psaní (VPP) text na téma Vánoce (zadání úkolu: *Napiš, jak jsi prožil Vánoce.*). Tato aktivita probíhá paralelně také u žáků v kontrolních skupinách (KS<sub>1</sub> a KS<sub>2</sub>) vyučovaných tradiční formou analyticko-syntetické metody<sup>339</sup>. Úroveň volného psaní byla vyhodnocována v roce 2011 po posledním realizovaném volném psaní u žáků experimentální podskupiny ES<sub>3</sub>, a to pomocí škály, která byla vytvořena na základě analýzy všech získaných žákovských produktů ze třech experimentálních podskupin a obou kontrolních skupin. Žáci experimentální skupiny a obou kontrolních skupin píší do nalinkovaných listů (list obsahuje čtyři předepsané linky). Časový limit pro práci není dopředu stanoven, žáci list odevzdávají v okamžiku, kdy považují svoji práci za dokončenou.

#### Dílčí analýza výkonu žáka ve volném psaní (VPP):

Honzík (Obrázek 39) přistupuje k práci zodpovědně a po celou dobu je na práci soustředěný. Po zápisu každého slova věty provádí kontrolu hláskování.

---

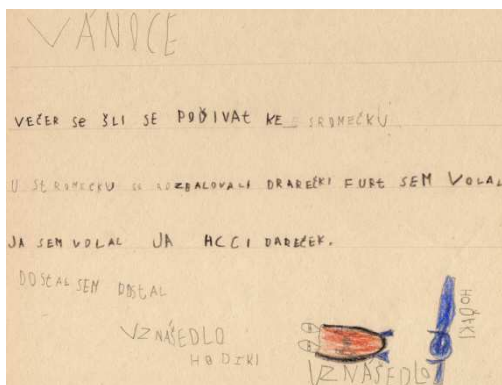
<sup>337</sup> Menzel (2000, s. 35) s odkazem na Vygotského (1964) vidí příčiny grafomotorických obtíží v nízké motivovanosti dítěte pro učení se psaní a v abstraktnosti psané řeči. Menzel (2000, s. 33) považuje psaní (vytváření znaků) za východisko pro učení čtení (čtení znaků). Psaní je podle Menzela (2000, s. 33) *expresivním jednáním ve srovnání se čtením, které představuje receptivní stránku tohoto procesu* (srov. Spittová, 2000; Šebesta, 2005).

<sup>338</sup> Původně bylo zamýšleno test VPP realizovat 3. týden v prosinci. Vzhledem k časové zaneprázdněnosti učitelek v obou kontrolních skupinách došlo k posunu termínu testu na polovinu ledna. Také v dalších experimentálních podskupinách v následujících letech tento test probíhal v polovině ledna.

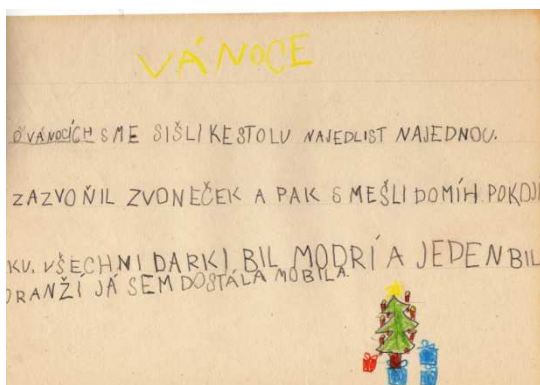
<sup>339</sup> Pozorování v obou kontrolních skupinách (třídách) v hodině českého jazyka ukázala na souběžnost mezi kontrolními skupinami a ES<sub>1</sub> v postupu Slabikářem (s. 24–27, zavádění písmen „K, k“).

Honzík píše do řádků (poslední větu píše mimo řádky k obrázku vznášedla), volí drobné písmo (srov. předchozí jeho práce), shodné výšky a v jednotném sklonu. V některých případech nahrazuje hůlkový tvar písmene „T“ tvarem malého tiskacího písma. Většinu slov zapisuje korektně, všechna slova odděluje mezerami. Patrné je také vymezení hranic mezi jednotlivými větami Honzíkova textu.

Kristýnka (Obrázek 40) začíná psaní spíše rozpačitě, nejprve chce vypisovat pouze dárky, které dostala (jako první píše slovo MOBIL). Vysvětlují jí, že má psát vyprávění.<sup>340</sup> Kristýnka po té vygumuje slovo MOBIL a začne se psaním souvislého textu. Píše velmi rychle a zapsaná slova zpětně nekontroluje. Z rozhovoru, vedeném bezprostředně po psaní vyplynulo, že jejím záměrem bylo popsat průběh celého večera. Snaha postihnout události celého večera se zřejmě obrazila ve formální úrovni zápisu, a to v nižší úrovni korespondence mezi grafémem a fonémem, v absenci některých slov či částí slov, absenci písmen v rámci některých slov, v chybování v ohýbání slov a ve výstavbě větných konstrukcí (Z deníkového záznamu, 15. 1. 2009).



Obrázek 39: Test VPP (Honzík)



Obrázek 40: Test VPP (Kristýnka)

Z obou žákovských prací je patrné, že oba žáci jsou v polovině ledna schopni k zadanému tématu napsat vlastní text, jenž vykazuje rysy koherentního textu s jasným obsahovým sdělením. Na dosažené výsledky v ověřování schopnosti volného psaní (VPP) obou žáků ES<sub>1</sub> ukazuje tabulka 3. Tabulka 4 dále porovnává hodnoty VPP žáků ES<sub>1</sub> s průměrnými hodnotami dosaženými v celé experimentální skupině (ES) a v obou kontrolních skupinách (KS1 a KS2). Z tabulky 4 a z grafu 1 jsou patrné výrazné rozdíly mezi hodnotami VPP, dosaženými oběma žáky ES<sub>1</sub>

<sup>340</sup> Také v kontrolních skupinách bylo možné tento typ dopomoci žákům poskytovat.

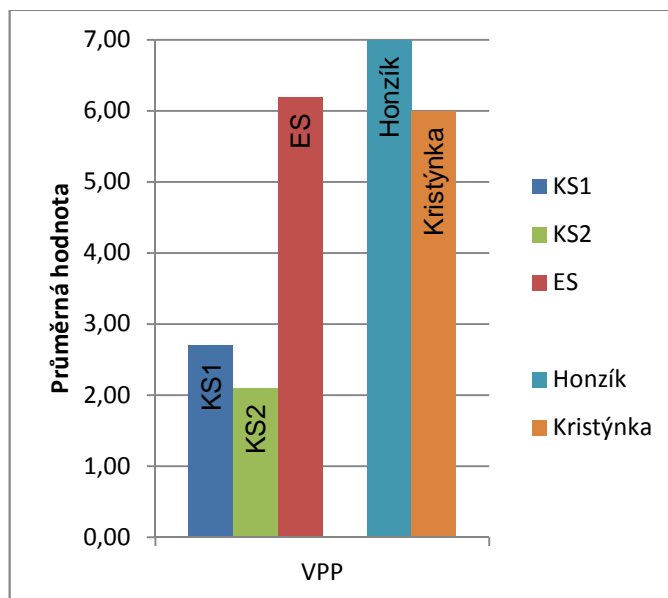
a průměrnými hodnotami, kterých bylo dosaženo v obou kontrolních skupinách. Z komparace výsledků obou sledovaných žáků ES<sub>1</sub> dále vyplývá, že Honzík v hodnotách VPP převyšuje také průměrnou hodnotu, jež byla dosažena u žáků celé experimentální skupiny (ES). Naopak výsledek měření u Kristýnky je lehce pod průměrem experimentální skupiny (-0,19 bodů), ale stejně jako u Honzíka výrazně nad průměry obou kontrolních skupin. Výsledky žáků dalších experimentálních podskupin (ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub>) uvádí tabulka P6-1 a tabulka P6-2 (Příloha 6). Na rozdíly mezi dosaženými hodnotami žáků ES a ES a průměrnými hodnotami testovaných skupin ukazují tabulky P6-3 a P6-4 (Příloha 6).

ID	Jméno	VPP
ES1/1	Honzík	7
ES1/2	Kristýnka	6

**Tabulka 3: Dosažené hodnoty v testu VPP u žáků ES<sub>1</sub> (leden, 2009)**

ID	Jméno	Rozdíl mezi průměrnou hodnotou skupiny a dosaženou absolutní hodnotou žáka		
		KS1	KS2	ES
ES1/1	Honzík	+4,3	+4,9	+0,81
ES1/2	Kristýnka	+3,3	+3,9	-0,19

**Tabulka 4: Rozdíly mezi průměrnými hodnotami skupin a absolutní hodnotami jednotlivých žáků ES<sub>1</sub> v parametru VPP (leden, 2009)**



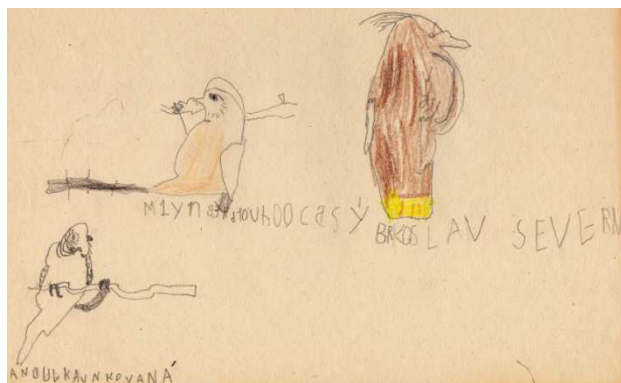
**Graf 1: Průměrné hodnoty skupin a absolutní hodnoty dosažené oběma žáky ES<sub>1</sub> (leden, 2009)**

### 5.3.5.2 Zařazování volného psaní žáků v rámci tematických celků

22. 1. zpracovávají žáci volným psaním téma Ptáci. Při volbě tématu pro volné psaní reaguji na aktuální zájem dětí o tuto tematiku.<sup>341</sup> Způsob zpracování tématu si žáci sami volí. Oba žáci si ke své práci **spontánně berou z třídní knihovničky encyklopedie**<sup>342</sup>, ze kterých opisují jména ptáků na volné listy a slova doplňují obrázky. Kristýnka (Obrázek 41) se během práce ptá po významu značek (piktogramů), označujících pod obrázky encyklopedického textu pohlaví. Z Honzíkovy práce (Obrázek 42) je **patrný zájem o zápis slov malým tiskacím písmem**, kdy se rozhodl tvary malého písma při volném psaní výrazněji používat. Za povšimnutí stojí také Honzíkův přístup ke kresbě **se zaměřením k detailům**, kdy Honzík velmi přesně překresluje obrázky podle encyklopedie (Z deníkového záznamu, 22. 1. 2009).



Obrázek 41: Volné psaní (Kristýnka)



Obrázek 42: Volné psaní (Honzík)

9. února žáci píší ve volném psaní na téma Jarní prázdniny. Vlastnímu psaní předchází motivační rozhovor, jenž je směřován k evokaci žákovských prožitků (Co jsi dělal o jarních prázdninách? Stala se ti nějaká zajímavá příhoda? Navštívil jsi zajímavé místo?). Své prožitky následně Honzík (Obrázek 43) a Kristýnka (Obrázek 44) zachycují do svého volného psaní. Novým prvkem v Honzíkově produkci se ukazuje **členění textu do dvou samostatných odstavců**, kdy obsah každého z odstavců je vázán k různým událostem (zakoupení dárku a den na horách). Psaní

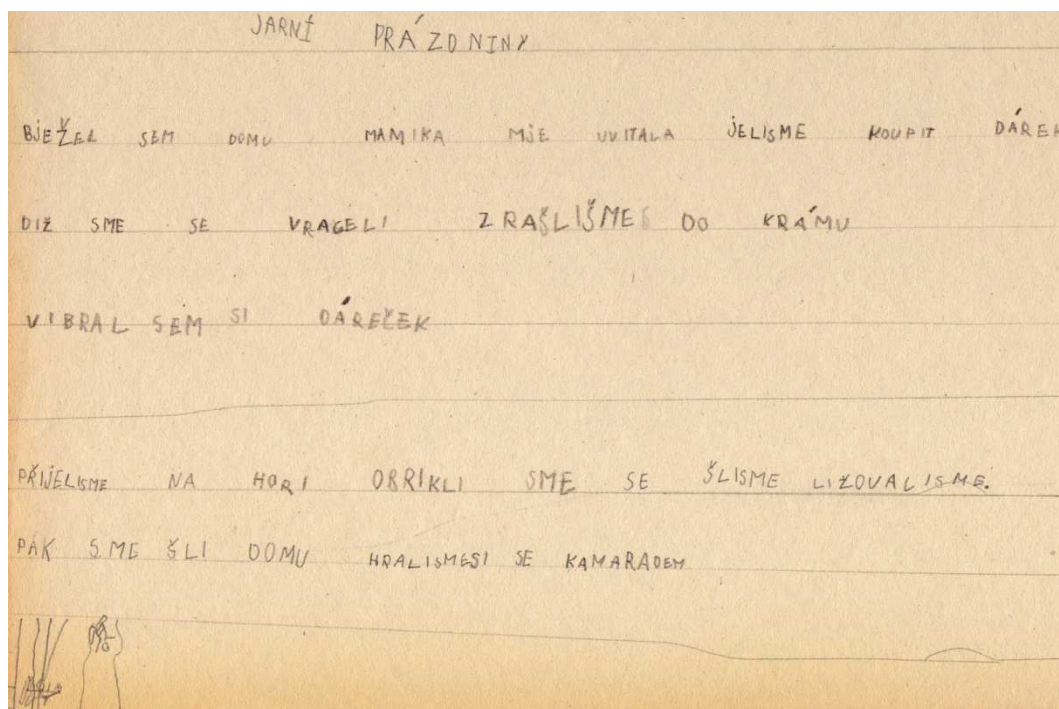
<sup>341</sup> Zájem dětí o tematiku přírody se přenesl na žáky celé třídy a rekrutoval se také ve spontánní hry, které probíhají o přestávkách, kdy žáci např. soutěží ve vyhledávání druhů ptáků v encyklopediích (soutěž na rychlost čtení a orientaci v textu) a hrají hry, jež mají charakter vědomostních soutěží. Tyto hry si vytvořili sami žáci.

<sup>342</sup> Honzík si přinesl encyklopedii ptáků z domova a nechává si ji ve třídní knihovničce. Bere si ji často také o přestávce, kdy si ji prohlíží a pokouší se také podle fotografií ptáků kreslit obrázky.



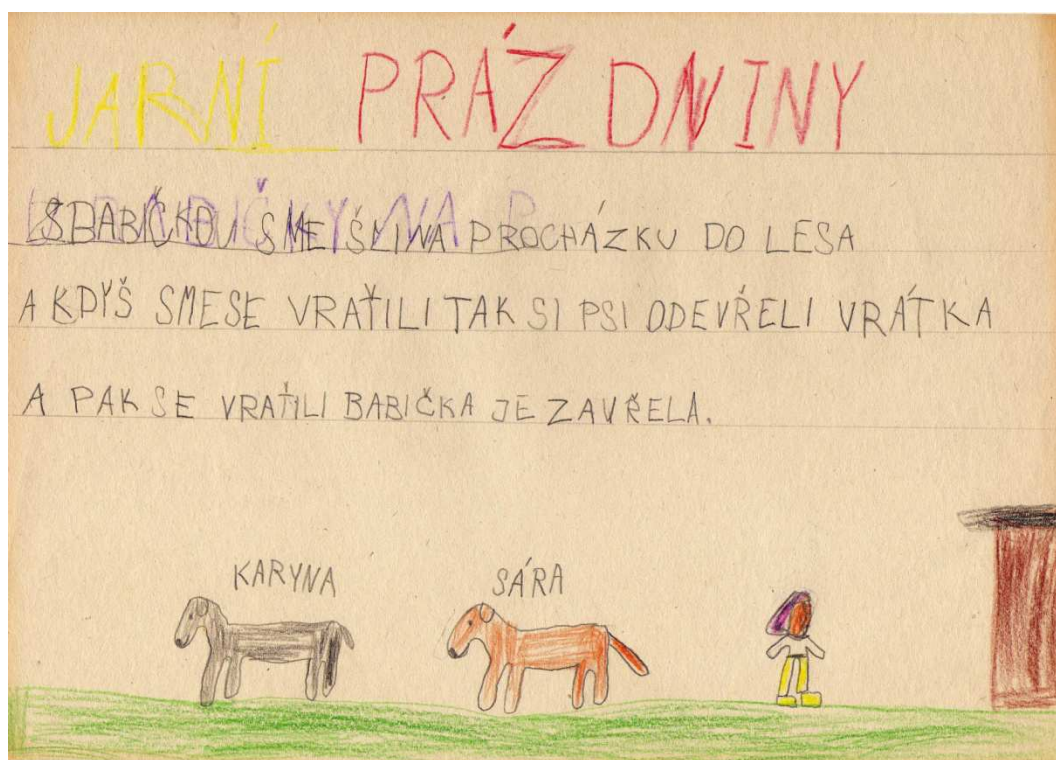
se jeví pro Honzíka natolik důležité, že psaným sdělením pokrývá celou plochu textu. Honzík také zmenšuje písmo, a to zřejmě proto, aby se mu na stránku vešlo co nejvíce textu.

Jiný způsob zpracování volí Kristýnka, kdy se (obdobně jako v psaní na téma „Mikuláš“, obrázek 36) zaměřuje na **popis jedné události** a své psaní doplňuje obrázkem obou psů, které popisuje jmény.



Obrázek 43: Honzík píše volným psaním na téma „Jarní prázdniny“





Obrázek 44: Kristýnka píše volným psaním na téma „Jarní prázdniny“

#### Závěrečné shrnutí (leden):

Jak ukázal test VPP, oba žáci v úrovni svých schopností psát texty na dané téma prokazatelně převyšují žáky obou kontrolních skupin. Z realizace dalších aktivit v rámci žáků experimentální skupiny vyplývá, že při možnosti volby činností, oba žáci stále preferují volné psaní. Pokud žáci mají také možnost zvolit si téma volného psaní, oba aktuálně volí spíše témata, která mají souvislost s přírodní tematikou. Honzíkův zájem jasně směřuje k tematice „ptáci“, často píše např. o sovách, o papouškovi (obrázky ptáků se v tomto období objevují také v dřívějších Honzíkových písemných produktech, které byly zadány k jiným tématům). Oba žáci využívají při volném psaní podle potřeby třídní knihovničky, kde si vyhledávají knížky podle svých aktuálních zájmů nebo používají také knihu, kterou si do školy nosí z domova (Honzík nosí v tomto období encyklopedii ptáků a encyklopedii minerálů).

Zaměříme-li pozornost k formální stránce Honzíkovy produkce, zaznameneáme **počínající zájem o psaní malým tiskacím písmem, které implementuje nejčastěji v rámci slova. Stále však převažuje hůlkové**

**písmo.**<sup>343</sup> V přístupu k obsahové stránce psaní, Honzík projevuje tendence zachycovat více událostí, které popisuje v kontinuálním sledu. Kristýnka naopak své psaní zaměřuje spíše k popisu jedné sekvence. Úroveň techniky Honzíkova psaní je již na takové stupni, že mu toto umožňuje. Honzík začíná ve svých písemných produkcích využívat také více formálních prvků (členění do odstavců).

Zaměříme-li pozornost také vývoji úrovně kresby v Honzíkových kresebných produkcích, je zde patrný posun v úrovni kresby (škála volby barev, větší zaměřenost k detailům atd.). Můžeme také říci, že v jeho produkcích převažuje často text, kdy obrázku je vymezen pouze malý prostor a obrázek pak spíše text schematicky doplňuje. V Kristýnčině produkci je naopak poměr prostoru věnovaného psaní a kresbě (ilustraci) stále spíše vyrovnaný.

### 5.3.6 ÚNOR

#### 5.3.6.1 Práce se slabikářovým textem metodou Čtení s předvídáním

V dalších úvahách o možnostech, jak využívat slabikářové texty v rámci komplexnější práce směřující k rozvoji nejen techniky čtení, ale také k rozvoji dalších čtenářských kompetencí žáků, jsem se pokusila vyzkoušet metodu Čtení s předvídáním z klíčových slov<sup>344</sup>. Protože jsem použití této metody ověřovala již u žáků předchozích prvních ročníků (s použitím různých textů), předpokládala jsem dosažení výukových cílů stanovených pro tuto výukovou jednotku. Jak se ukazovalo v předchozích prvních ročnících, žáci byli schopni na různé úrovni vytvořit vlastní příběh z tzv. „klíčových slov“<sup>345</sup> a tento příběh s oporou o klíčová slova převyprávět. Důležitým vodítkem pro přípravu výukové jednotky byl záměr formulovat cíle v různých úrovních Bloomovy taxonomie kognitivních cílů pro práci s textem (srov. Tomková, 2007). Na základě takto formulovaných cílů

---

<sup>343</sup> Pokusy o psaní malými tiskacími písmeny v rámci volného psaní se objevily také u některých z žáků dalších experimentálních podskupin již v předslabikářovém období, kdy žáci spontánně popisovali své obrázky texty, které opisovali z Živé abecedy, a to přestože v té době práce se slovy směřovala především k hůlkovému nebo velkému tiskacímu písmu.

<sup>344</sup> Čtení s předvídáním z klíčových slov je jednou z metod pro práci s textem prezentovanou Kritickým myšlením, o. s. (Program Reading and Writing for Critical Thinking). Více: Steelová, J., Meredith, K., Temple, Ch, Scott, W.: *Čtení, psaní a diskuze ve všech předmětech. Příručka IV*. Praha, OSI, OSF 1998. Např. Wildová (2002, s. 11) považuje metody z Kritického myšlení za jeden z příkladů aktivizujících a činnostních přístupů ve výuce počátečního čtení a psaní.

<sup>345</sup> Klíčovými slovy jsou v tomto případě označována slova, která jsou významná pro vlastní děj příběhu.

připravit pro žáky činnosti, které by jim umožnily pracovat v různých úrovních porozumění (srov. Šebesta, 2005) a směřovaly dále k jejich vlastním (metakognitivní) strategiím způsobem, aby tyto strategie mohly být pozorovatelné.

Druhý týden v únoru (10. 2.) využívám k výše popsanému záměru didaktického potenciálu slabikářového textu (Kamarád, s. 33) pro komplexní téma, které je směřováno nejen k rozvoji techniky čtení (systematické procvičování čtení slov zahrnujících písmeno „r“), ale minimálně pokrývá také požadavky pojetí výuky počátečního čtení a psaní jako celého komplexu jazykových kompetencí (srov. Zápotočná, 2001; Doležalová, 2010; Wildová, 2002). Při plánování této komplexní práce vycházím také z poznatků o důležitosti významového kontextu a z teorie schémat podporujících úroveň techniky vlastního dekodování a následného porozumění čtenému textu (srov. Anderson, 1983).

#### **Aplikovaný metodický postup:**

Na tabuli zapisuji klíčová slova: *Roman, kytara, hraje, noty, dárek, nové pero* (tato slova korespondují s obsahem slabikářového textu a jsou zapsána v takovém pořadí, ve kterém se postupně v daném textu objevují). V první fázi (po přečtení slov) žáci odhadují na základě těchto slov možný děj následujícího příběhu a na pokyn učitele predikovaný příběh převyprávějí. Jednou ze základních podmínek pro úspěšnou predikci děje je, aby žáci slova zapsaná na tabuli dokázali kontinuálně sledovat a okamžitě identifikovat, a to také v jednotlivých, dílčích okamžicích, kdy budou přemýšlet o dalším vývoji děje svého predikovaného příběhu. Nutné tedy je opakovaným čtením primárně nacvičit postřehování jednotlivých klíčových slov. Žáci na základě těchto slov mají za úkol vytvořit vlastní příběh, kde se tato slova postupně objeví.<sup>346</sup>

#### **Metodická poznámka (1):**

Jsem si vědoma náročnosti tohoto úkolu také z důvodu nízké dějové a logické koherence mezi slovy „dárek“ s předcházejícími slovy. Honzík vytváří poměrně dlouhý příběh, kdy se mu podařilo logicky včlenit zmíněná slova do uceleného příběhu (přepis vyprávění: „...*Roman...pěkně hraje na kytaru podle*

---

<sup>346</sup> Pro porozumění zadání úkolu je důležité, aby žáci pochopili, že se slova v jejich vyprávění musí objevovat postupně.

*not, tak dostal od maminky dárek...dostal nové pero...*<sup>347</sup> (Z deníkového záznamu, 10. 2. 2009).

Po realizaci výše popsaných aktivit přistupujeme ke čtení textu „Kamarád“ ve Slabikáři (s. 33). Po přečtení textu žáci, porovnávají svůj příběh s dějem příběhu ze Slabikáře<sup>348</sup>. Honzík si zapamatuje své vyprávění a prokazuje porozumění textu a následně schopnost komparace tím, že říká, že „.....myslel jsem si, že Roman dostal nové pero od maminky, ale on ho dostal od kamaráda.“ (Z deníkového záznamu, 10. 2. 2009).

### **Metodická poznámka (2):**

Na základě Honzíkovy promluvy si uvědomuji, že jsem na začátku nesdělila žákům nadpis textu. Slovo „kamarád“ se mělo stát také jedním z „klíčových“ slov, podle kterého žáci mohli děj odhadovat. Obě děti pak mluví také o svých kamarádech a o tom, co pro ně přátelství znamená (vracíme se např. ke větě, jež nese také obrazné pojmenování – *Dá mi radu i ruku* a mluvíme o významu této věty, přičemž děti odkazují k jejich zkušenostem). Slova „dárek“ a „pero“ můžeme považovat za slova, které nejsou významově provázána s předchozími slovy. Zajímavý je proto přístup žáků k vytváření příběhu a jejich schopnost tato slova do děje příběhu zakomponovat.

### **Dílčí závěr:**

S odkazem na Gavoru (2003, s. 116) můžeme považovat takto vedenou práci s texty, jenž jde za hranice pouhého nácviku hlasitého čtení, za jeden z dalších příkladů rozvíjení tzv. implicitních koncepcí čtení, které směřují k postupnému upevňování představ žáků o čtení jako o komunikačním procesu přijímání a produkci smysluplných informací. Takto vedené aktivity probouzí v žácích zvědavost, napětí, zvyšují již jejich **vnitřní motivaci ke čtení slov z tabule** (slova potřebují znát pro svůj příběh) i **následně ke čtení slabikářového textu** (potřebují se dozvědět skutečnost a porovnat ji se svým příběhem). Jak již bylo uvedeno v předchozích kapitolách směřujících k dalšímu využívání slabikářových

---

<sup>347</sup> V přepisu jsou vynechána (nejsou uvedeny) citoslovce. Výraznější pomlky jsou označeny tečkami.

<sup>348</sup> Tyto činnosti vyžadují, aby se žák pohyboval v rámci Bloomovy taxonomie kognitivních cílů v hladině myšlenkových operací vyššího řádu (srov. Tomková, 2007).

textů, na základě pozorovatelných reakcí žáků na tyto rozvíjející činnosti si stále potvrzují, že se nejen zájem žáků o čtení slabikářových textů, ale i úspěšnost v jejich čtení zvyšují, pokud jsou obsahy textů využívány v rámci komplexnější práce. V takto vedených činnostech učitel v úvodní fázi výukové jednotky pracuje také s prekoncepce (schémata) žáků, pokládá v úvodu, v průběhu i v závěru otázky korespondující s dalšími úrovněmi Bloomovy taxonomie kognitivních cílů (se zaměřením k tzv. otevřeným otázkám), přičemž významný podíl pozornosti je směřován právě do fáze předcházející vlastnímu čtení (srov. Anderson, 1983) a do fáze po čtení textu. Zařazování psaní vlastních textů v závěru takto vedené výukové jednotky může plnit také roli určité reflexivní aktivity.

Jak se potvrzovalo také v předchozích letech, metodu práce s textem prezentovanou jako čtení s předvídáním z klíčových slov lze v určité modifikaci aplikovat již u žáků prvního ročníku, přičemž lze využívat pro tuto metodu některé z vybraných slabikářových textů (tedy texty, které u dětí, jež jsou vyučovány tradiční formou metody, budou odpovídat a respektovat aktuálně úroveň techniky čtení většiny z žáků).

#### **5.3.6.2 Rozvíjení práce s motivačními básničkami a propojování s volným psaním**

V předchozích kapitolách byly popsány možnosti práce s motivačními básničkami (Živá abecedy, posléze Slabikář), které byly pro různé záměry implementace práce s klíčovými slovy (také v rámci ucelených témat) využívány. S rozvojem čtenářských (především dekodovacích) dovedností svých žáků uvažují o dalších způsobech využití didaktického potenciálu těchto básniček. V této době již oba žáci přečtou na různé úrovni většinu z textů zapsaných malým tiskacím písmem obsahující všechna písmena abecedy. Proto využívám vhodné texty motivačních básniček<sup>349</sup> nejen pro podporu dalšího rozvoje schopnosti dekodování textů zapsaných malými tiskacími písmeny, ale současně navazují na tyto

---

<sup>349</sup> Texty motivačních básniček v tomto období stále obsahují písmena a struktury slov, které nebyly doposud prostřednictvím slabikářových textů nacvičovány. Honzík v této době (polovina února) s různou úrovní dopomoci dekoduje většinu z jednoduchých krátkých textů zapsaných malým tiskacím písmem, kdy se jedná také o texty ze zdrojů, určených k samostatnému čtení začínajících čtenářů (dětské časopisy, encyklopedie, krátké texty doplněné obrázky).

dovednosti, odvíjející se spíše v úrovni tzv. základního čtení (Šebesta, 2005, s. 85), dalšími aktivitami, které umožňují začleňovat vybrané texty motivačních básniček do komplexnějších témat a které směřují k pojetí čtení, označovaného jako čtení pokročilé (Šebesta, 2005, s. 88).

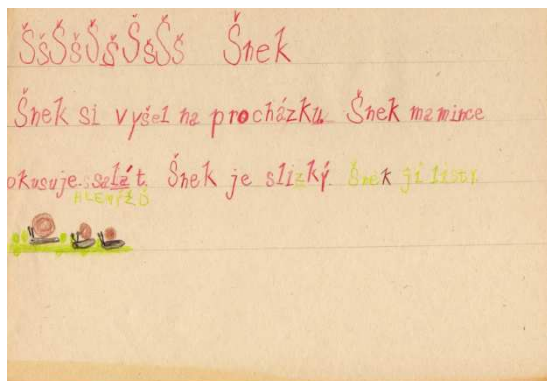
Výuková jednotka (nesoucí prvky tzv. hodiny motivační) s pracovním názvem „Šneci“ byla realizována 11. února, s cílem rozvíjet především jazykové kompetence žáků. Vlastní námět básničky (prostřednictvím básničky jsou žáci v úvodní části kapitoly seznámeni s oběma tvary písmen Š, š, Slabikář, s. 34), obdobně jako v již popsanych příkladech, poskytovalo možnost organizovat činnosti v rámci tematického celku. Vzhledem k vytýčeným cílům si žáci ujasnili vztah mezi slovy „šnek“ a „hlemýžď“ (slova spisovné a hovorové formy jazyka), rozvíjeli dále svoji slovní zásobu (např. upřesnění významu slova „šourá“ a „širák“). Žáci prostřednictvím pozorování slov na konci každého z veršů „objevili“ způsob zápisu tvrdé slabiky „ty“. Tato situace nám poskytla také příležitost k rozhovoru na téma tvrdé a měkké slabiky. Z hlediska možných úskalí je potřeba uvést, že básnička obsahuje slova, v nichž se objevují písmena „c“ a „č“, která ještě nebyla prostřednictvím učiva Slabikáře žákům představena. Jak již bylo zmíněno, v básni se na konci verše opakují slova, zakončená na tvrdou slabiku „ty“. Báseň dále obsahuje slova tvořené dvěma uzavřenými slabikami („šouráš, špatné“) a jednoslabičné slovo, složené ze čtyř grafémů („šnek“).

#### **Aplikovaný metodický postup:**

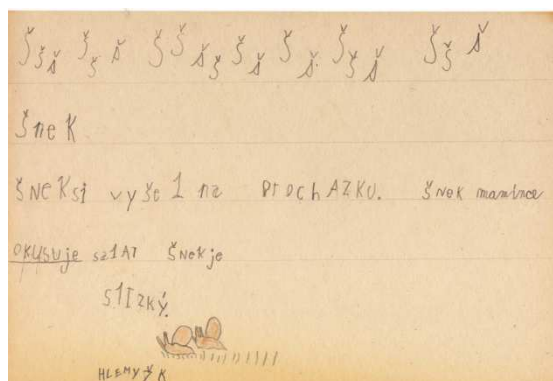
Žákům je sděleno, že budeme číst **básničku o šnečkovi** (žáci získávají informaci, která se pro ně stává určitým kontextuálním rámcem). Ptám se dále dětí, jestli znají některou z básniček na toto téma. Jelikož mým prvotním záměrem bylo umožnit dětem **básničku samostatně přečíst a dobrat se k jejímu významu**, před vlastním čtením vybírám z básničky potencionálně obtížná slova, která dopředu připravuji na tabuli. Před vlastním čtením básničky tak žáci nacvičují čtení slov *šnek*, *šneček*, *šourá*, která jsou zapsaná na tabuli. Primární zaměření k těmto slovům poskytuje hned v počátcích příležitost vysvětlit význam slova „šourá“ (žáci zkoušejí slovo použít také v různých větách). Žáci také odhadují z těchto slov obsah básničky, přemýšlejí dále nad významovou souvislostí mezi

slovem „šourá“ a ostatními slovy zapsanými na tabuli.

Se záměrem zvýšit pravděpodobnost, že text básničky přečtou úspěšně oba žáci (jedná se o Honzíka), žáci v textu básničky nejprve vyhledávají a podtrhávají všechna slova, která obsahují písmena „š, š“. Tato slova sami opětovně čtou tichým



Obrázek 45: Opis z tabule (Kristýnka)



Obrázek 46: Opis z tabule (Honzík)

čtením a porovnávají je se slovy, napsanými na tabuli (objevují, že na tabuli nejsou všechna slova). Teprve poté přistupujeme ke čtení vlastního textu, kdy text již nepředčítám, ale **hlasitým čtením čtou text napoprvé sami žáci**. Pozornost dále zaměřujeme na čtení slov na konci veršů. Ptám se žáků, co mají tato slova společného. Kristýnka přichází na to, že všechna slova končí na shodnou slabiku. Ptám se dětí po významu slova „širák“ a otázkami je vedu k tomu, aby přemýšlely nad důvody, proč autor dané slovo použil a dále posoudily vhodnost použití daného slova v básničce. Jedná se o skutečný širák? Proč autor toto slovo použil? Ptám se dětí po obdobných zkušenostech s jinými texty.

Překvapením pro žáky se stává také zjištění, že slovo šnek je významově totožné se slovem hlemýžď (na přání dětí slovo HLEMÝŽĎ zapisují hůlkovým písmem na tabuli a děti si jej spontánně vpisují tužkou do Slabikáře nad text básničky). Na konci hodiny žáci promýšlejí vlastní věty, kdy mají za úkol do svých vět zakomponovat slovo „šnek“. Věty podle diktátu žáků zapisují malým tiskacím písmem na tabuli. Žáci opisují text z tabule na volné listy<sup>350</sup> (Z deníkového záznamu, 11. 2. 2009).

### Dílčí analýza výkonů žáků ve volném psaní:

<sup>350</sup> V této době žáci nacvičují psaní psacím písmem v Písance 2, s. 15.

Kristýnka (Obrázek 45) opisuje text z tabule (pro zápis používá červenou, zelenou a hnědou pastelku), nad obrázek dopisuje hůlkovým písmem slovo HLEMÝŽĎ. Honzíkova písemná produkce (Obrázek 46) implementuje také zápis slova „maminka“ psacím písmem (Honzík samostatně přepsal toto slovo z malého tiskacího písma). Tiskací písmeno „š“ doplňuje Honzík jeho psacím tvarem. Stejně jako Kristýnka nadepisuje obrázek slovem HLEMYŽĎ (chybuje v délce samohlásk „y“). Zapsaný text žáci zpětně čtou.

### **Dílčí závěr:**

Analýza textu motivační básně (s. 18) ukázala, že text básně z hlediska kontinuálně předkládaného učiva prostřednictvím Slabikáře obsahuje pouze dvě, dosud slabikářově nezavedená písmena. Skupina tvrdých slabik se opakuje na konci každého verše (jsou jí tedy ukončena slova, která se rýmují). Vzhledem k tomu, že se jedná o text nepřiliš náročný, domnívám se, že vlastní čtení (dekódování) obdobného typu textu by nemělo činit v tomto období výraznější obtíže většině žáků, kteří postupují také tradiční formou analyticko-syntetické metody. Domnívám se ale, že čtení je nutné podpořit vhodnými aktivitami, které budou vlastnímu čtení předcházet a které mohou zvýšit pravděpodobnost úspěšného čtení u většiny z žáků. Tím, že žáci přemýšleli např. o důvodech a vhodnosti použití některých slov, pracovali podle Blommovy taxonomie kognitivních cílů v úrovni tzv. hodnocení (srov. např. Tomková, 2007).

### **5.3.6.3 Realizace volného psaní v rámci tematického celku s využitím**

#### **lineární osnovy pro volné psaní**

V druhé polovině února (19. února) volím pro volné psaní téma, které současně koresponduje s aktuálním učivem Prvouky<sup>351</sup>. V druhé části hodiny žáci píšou vlastní text (volné psaní) na zadané téma „Moje nejoblíbenější roční období“. Jedním z mých záměrů pro tuto výukovou jednotku je ověření schopnosti žáků psát text volného psaní nejen na dopředu zadané téma, ale zjistit také, na jaké úrovni jsou žáci schopni korigovat vlastní psaní podle předem vymezené krátké

---

<sup>351</sup> Ve Slabikáři v této době pracujeme na s. 44 (zavádění tiskací tvary písmen „H, h“). Text, který by bylo možno využít v rámci tématu ročních období je text „Co je rok“ (Slabikář, s. 94).



osnovy, která je zapsaná na tabuli. Zajímá mě, na jaké úrovni jsou žáci schopni strukturovat text. Pokus se psaním podle zadané osnovy realizují poprvé, avšak s očekáváním, že dovednosti psát strukturované „obsahově bohaté“ texty jsou u obou žáků na takové úrovni, že daný úkol uspokojivě zvládnou (Z deníkového záznamu, 19. 2. 2009).

### **Aplikovaný metodický postup:**

Stejně jako ve výše popsaných přístupech k volnému psaní předchází vlastnímu psaní rozhovor, kdy žáci dostávají prostor k tomu, aby se zamysleli nad charakteristikami jednotlivých ročních období. Společně si vyprávíme o tom, čím se daná období vyznačují, žáci se snaží také vyjmenovávat jednotlivé měsíce. Dělají to s oporou zápisu jednotlivých ročních období na tabuli.

Na tabuli jsou od začátku zapsané hůlkovým písmem názvy čtyř ročních období: JARO, LÉTO, PODZIM, ZIMA. Mluvíme o jednotlivých ročních obdobích, rozhovor směřujeme především k proměnám přírody a ke komparaci jednotlivých období z hlediska těchto změn. Jak již bylo zmíněno, v rámci volného psaní mají žáci poprvé zadán body lineární osnovy (srov. Šebesta, 2005, s. 107), kterou se budou při psaní řídit. Body osnovy transformují do těchto otázek: 1. Které roční období máš nejraději? 2. Vysvětli proč? Otázky jsou zapsané pod sebou na tabuli. Úkol je žákům zadán tak, že žáci se mají ve svém psaní postupně vyjádřit k oběma otázkám.

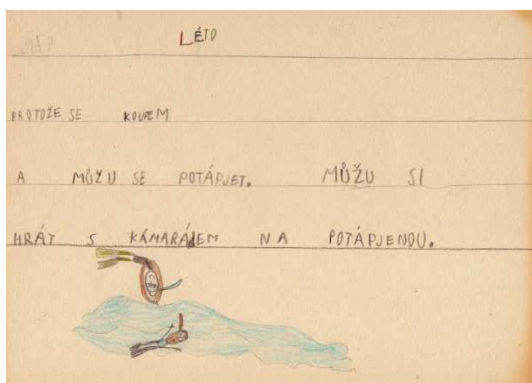
### **Dílčí analýza výkonů žáků ve volném psaní:**

Honzík i Kristýnka shodně volí pro svá psaní téma „léto“, čímž plní první bod předepsané osnovy. V obou textech se dále objevuje vysvětlení (druhý bod osnovy). Honzík své psaní formuluje do dvou oddělených (samostatných) částí, kde uvádí dva základní důvody, proč má rád léto. Kristýnka naopak tvoří text, jenž z hlediska formální i obsahové působí kompaktněji, a o kterém můžeme také říci, že má rysy jednoduché úvahy. Text zahrnuje souvětí (*Mám ráda léto, protože....*), kde Kristýnka pojmenovává první důvod a dále doplňuje souvětí větou jednoduchou. Honzíkova první část psaní je spíše fragmentem souvětí, které je odpovědí na první bod osnovy.

Oba texty z hlediska ortografických požadavků prokazují známky

korektního psaní. Honzík (Obrázek 47) slovo „potápět“ zapisuje foneticky, dále vytváří vlastní termín pro hru – hra „potápjená“. Kristýnka (Obrázek 48) se v průběhu svého psaní ptá na psaní i/y, proto bezchybně zapisuje koncovky v příčestí minulém (slovo „dozrály“); ve slově „jezdím“ zapisuje bez pomoci měkkou slabiku „di“ (nepíše tedy foneticky „ĎI“). V obou textech se objevují slova v nespisovném tvaru: „koupem“ (Honzík), „kolečkovejch“ (Kristýnka). Kristýnka se pokouší rozčlenit souvětí čárkami, přičemž správně umísťuje čárku před spojku „protože“. Jak je patrné z jejího produktu, korektní umísťování znamének za větou je pro ni důležité a dává čtenáři najevo, že toto již dokáže (tečky za větami jsou v textu zdůrazněny – obtaženy několikrát červenou pastelkou).

Z hlediska formy je zřetelná snaha po úpravnosti textu: Kristýnka střídá dvě barvy pro každé z písmen. Honzík volí drobné písmo, shodné výšky a dodržuje výrazné mezery mezi jednotlivými slovy (také mezi předložkami a podstatnými jmény).



Obrázek 47: Volné psaní (Honzík)



Obrázek 48: Volné psaní (Kristýnka)

### Dílčí závěr:

Ukazuje se, že práce s jednoduchou osnovou, jež je koncipována do formy jednoduchých otázek, může pomoci žákům již v tomto období vytvářet koherentní text, jenž vykazuje prvky charakteristické pro daný slohový útvar (v tomto jednoduchá úvaha). Tento příklad volného psaní ukazuje na skutečnost, že oba žáci již **na začátku druhého pololetí se začínají aktivně zajímat také o pravopis, o umísťování diakritických znamének uvnitř souvětí apod.** U obou žáků je možné vypozařovat při volném psaní také určitou hravost a vlastní tvořivou invenci. U Kristýnky je patrná z formálního uchopení a pozorovatelného důrazu

na výtvarný akcent; Honzík prostřednictvím volného psaní realizuje svoji aktuální potřebu jazykové tvořivosti (hry se slovy) a pro pojmenování skutečnosti vytváří vlastní slovo, prostřednictvím něhož danou skutečnost poměrně výstižně popisuje.

### 5.3.7 BŘEZEN

#### 5.3.7.1 Využití slabikářového textu pro práci v tematickém celku směřujícím k problémovému učení a rozvoji kritického myšlení žáků<sup>352</sup>

Následující text můžeme považovat za další ukázkou využití slabikářového textu v komplexnějším tematickém celku. V tomto případě se jedná využití faktografické nepřesnosti, jež se objevila ve slabikářovém textu, k cílenému rozvíjení přemýšlivého čtení a kritického myšlení žáků. Na popisu jedné z vyučovacích hodin bych tak nastínila možnost práce s prekoncepce žáků, kdy žáci postupně proměňovali své původní koncepty o daném tématu, a to vlastní aktivní kognitivní činností.

Při plánování výukové jednotky (realizované 5. března) jsem zjistila, že cvičení ve Slabikáři (s. 50), primárně směřující k procvičení obou tvarů tiskacího písmene C, c, uvádí žáky v omyl tvrzením, že sumci žijí v potoce<sup>353</sup>. Toto zjištění mě vedlo k úvahám, jak situace nejlépe využít ve prospěch mých žáků. Přemýšlela jsem současně také o možných reakcích učitelů, kteří v textu, jež je primárně určen k podpoře techniky čtení, zaregistrují chybu faktografického charakteru. Domnívám se, že tato skutečnost staví většinu z učitelů před dilema, zda se obsahem věty zabývat (popř. se ptát žáků na jejich názor a zkušenosti<sup>354</sup>), nebo zda se spokojit s tím, že žáci slova věty na požadované technické úrovni dekodují. Osobně se domnívám, že text obsahující nepřesnost poskytuje potenciál v širším spektru možných výukových cílů. Dětem je tak možné zprostředkovat emocionálně

---

<sup>352</sup> Popis lekce byl autorkou dizertační práce také publikován v Kritických listech (Plave sumec v potoce? *Kritické listy*, 2010, č. 40, s. 28–29) a v Didaktických studiích (*Didaktické studie*, 2009, roč. 1 (V), č. 2, s. 9–20. Praha: Pedf UK, 2009).

<sup>353</sup> Autorky slabikáře, zřejmě ve snaze začlenit do vět určených k nácviku daného grafému co nejvíce slov obsahujících tento grafém, použily větu, která je sama o sobě nositelkou zavádějící informace (srov. Čihař, J. *Příroda v ČSSR*. Praha: Práce, 1978).

<sup>354</sup> Domnívám se, že v takovém případě je však nutné počítat s tím, že nestačí sdělení, že věta nese nepravdivou informaci, ale že je nezbytné poskytnout žákům přesvědčivé důkazy.

silný prožitek, kdy se již na počátku svého čtenářství přesvědčují o nutnosti prověřovat dále informace, získávané z různých typů textů. Aby tento proces proběhl, musí žáci nejprve vlastní činností objevovat informace o životě sumců, které budou nutně potřebovat k dosažení výše popsaných záměrů a cílů.

### **Aplikovaný metodický postup:**

V následujících odstavcích se pokusím stručně popsat důležité fáze vyučovací jednotky, kdy jsem využila chybného sdělení věty k tomu, abych své žáky posunula o krůček dál v jejich znalostech o okolním světě, a to prostřednictvím výukových situací, které vyžadují aktivní činnost žáků a vedou také k rozvoji jejich kritické myšlení<sup>355</sup>. Celá výuková jednotka byla koncipována jako hledání informací, důkazů a argumentů pro **řešení v úvodu položené otázky, jež měla charakter otázky problémové** (srov. Maňák, Švec, 2003). Vzhledem k záměrům a výukovým cílům jsem se rozhodla plánovat strukturu lekce podle třífázového modelu učení<sup>356</sup>.

Výukovou jednotku začínáme tak, že společně vypracováváme cvičení (s. 50), jež vyžaduje výběr správné odpovědi na položenou otázku (Obrázek 49). Ve chvíli, kdy žáci k položené otázce v textu *Co plave v potoce?* vybírají „správně“ z nabídky možností, žáky zastavuji a pokládám tyto otázky: **Myslíte si, že sumci mohou plavat v potoce? Proč ano, proč ne?** Oba žáci vyjadřují svá prvotní stanoviska, načež dalšími otázkami (doptáváním), vedu žáky k tomu, aby přemýšleli o tom, co vědí o životě sumců. Žáci vyjadřují své názory (také některé své původní názory po delší diskuzi v návaznosti mění), přemýšlejí, váhají, pochybují.<sup>357</sup> Po žácích také vyžaduji, aby své názory podepřeli argumenty (Řekni, proč si to myslíš.). Pomocí dalších otázek je podporuji v jejich dalších úvahách. Vybízím oba žáky také k tomu, aby vzájemně reagovali na svá předchozí tvrzení. Již v této fázi se ukazují některé nejasnosti a vyvstávají další otázky, na které neznáme odpovědi (např. Čím se sumci živí? Jak dlouho žije sumec? Je sumec opravdu naše

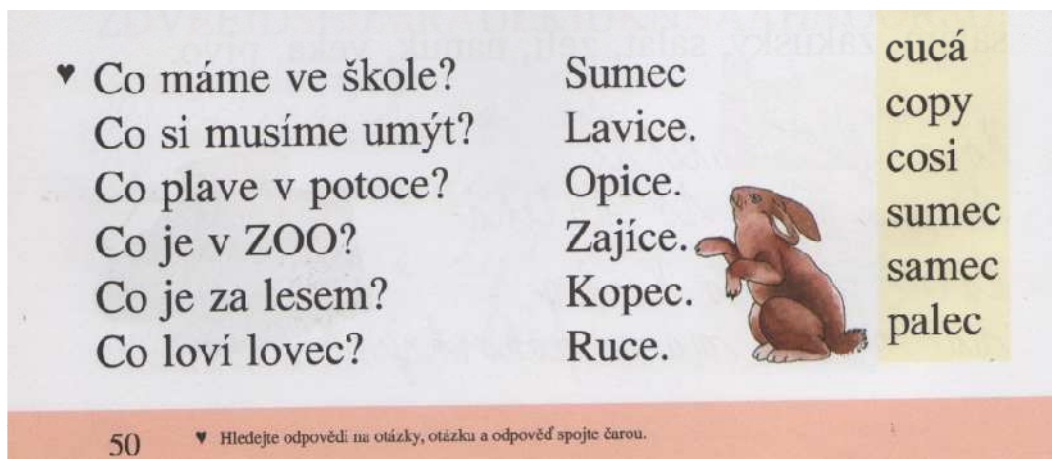
---

<sup>355</sup> Wildová (2002, s. 11) označuje využívání přístupů a metod z Kritického myšlení za jeden z inovátorských počínů v současném pojetí výuky počátečního čtení a psaní v české primární škole.

<sup>356</sup> Třífázový model učení jako základní učební model programu RWCT je výukový model, respektující konstruktivistický přístup k učení a k vyučování (srov. Spilková, 2005). Tento výukový model představuje ve svých materiálech a metodikách Kritické myšlení, o. s. (srov. např. Tomková, 2007).

<sup>357</sup> Siebert (2003) označuje tuto fázi „znejistění, vyvolání pochybností a dalších otázek“ jako fázi tzv. perturbace.

největší ryba? Jsou samci stejně velcí jako samice?). Dětem vysvětluji, že odpovědi na některé z těchto otázek budou zřejmě klíčem k nalezení odpovědi na naši úvodní otázku.



Obrázek 49: Ukázka z textu (Slabikář, s. 50)

### Metodická poznámka:

Z pozice učitele, pro něhož je důležité zjišťovat aktuální úroveň a stav žákovských konceptů, je fáze evokace významnou v mnoha rovinách. Protože žáci v této fázi učení o daném tématu hovoří z pozice různé úrovně svých znalostí a představ, jež mají často charakter spíše domněnek, vytváří se tak učiteli také prostor pro formulování dalších otázek<sup>358</sup> (rozhovor a diskuze např. ukazují Honzíkovu větší počáteční erudovanost v této tematické). Díky podporované interakci mezi žáky a rozvíjené aktivní diskuzi je vytvářen prostor pro otázky žáků, které přirozeně vyvstávají z hloubavého přemýšlení žáků a z jejich aktuálních nejistot<sup>359</sup>. Učitel žáky k otázkám povzbuzuje, navozuje vhodné situace také tím, že konfrontuje dva odlišné názory, dále transformuje odpovědi žáků do otázek. Na konci fáze evokace znovu připomínám žákům úvodní otázku, jež je předkládaná k řešení a sděluji žákům, že odpověď na otázku, zda sumec může plavat v potoce, budeme **hledat v encyklopedickém textu** a že takto získané informace dále ověříme také **vlastním pokusem** (z hlediska třífázového modelu učení

<sup>358</sup> Jak se stále přesvědčuji také u žáků vyšších ročníků, otázky, vznikající ve fázi evokace z aktuálních kognitivních potřeb žáků, umožňují žákům hlubší vnoření se do tématu a zvyšují pravděpodobnost vnitřní potřeby žáků hledat na tyto otázky odpovědi.

<sup>359</sup> Siebert (2003) tuto fázi nejistot a emocionálního rozrušení, jež motivuje člověka k dalšímu hledání, označuje jako tzv. perturbaci.

přecházíme do fáze tzv. uvědomění).

Pro hledání odpovědí na úvodní otázku problémového charakteru („Mohou sumci žít v potoce?“) bylo použito výukových postupů, které mají rysy heuristických přístupů (srov. Maňák, Švec, 2003; Almen, 2004). Na základě informací, získaných četbou encyklopedického textu<sup>360</sup> a na základě matematického experimentu<sup>361</sup>, vyzývám žáky k následné úvaze, jestli je možné, aby sumec, vzhledem ke svým tělesným rozměrům a životním potřebám, mohl žít v potoce. Směřování žáků k hledání řešení vyžaduje ovšem po celou dobu moji pomoc, podporu a soustavnou korekci jejich myšlení. Tuto pomoc poskytují žákům především způsobem v různých úrovních formulovaných otázek (nehodnotím kvalitu žakových aktuálních úvah a odpovědí a nesdělují žákům „hotové“ poznatky, ale snažím se, aby žák rozvíjel své poznání vlastní aktivní kognitivní činností).

Za významnou fázi považuji fázi bezprostředně po přečtení encyklopedického textu, kdy žákům pomáhám rozhodnout se, které z informací, získaných četbou, využijí k hledání odpovědi na naši úvodní otázku. Žáky tak vedu k přemýšlení a zvažování aktuální potřebnosti či nepotřebnosti určitého typu informací, přičemž žáky otázkami směřuji také vyvozování (vysuzování) nepřímo uvedených informací a dalších skutečností z informací přímo uvedených.<sup>362</sup> Matematický experiment pak umožnil žákům vytvořit si reálnou představu o maximální délce těla, které může dosáhnout dospělý sumec (informaci o délce sumce získali žáci prvotně z encyklopedického textu).

Pro fázi reflexe využívám aktivity volného psaní, přičemž úkol je zadán tak, že si žáci sami volí způsob zpracování tématu. Žáci mohou např. psát vyprávění

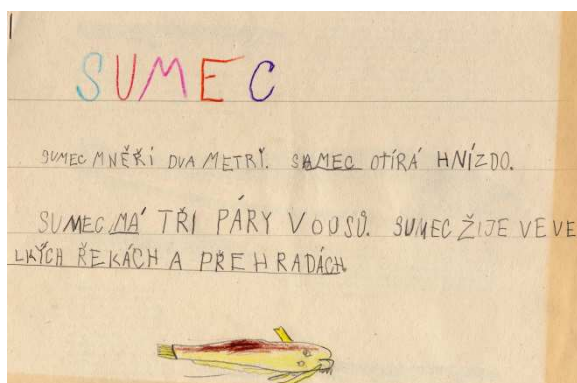
---

<sup>360</sup> Pro čtení byl upraven encyklopedický text (Čihák, 1978, s. 177). Tento text byl zvětšen do formátu velikosti písma 16. Před vlastním čtením jsme se věnovali společnému nácviku obtížných slov z textu. Text jsem nejprve četla, žáci sledovali v textu, dále žáci četli sami, tichým čtením. Po přečtení si objasňujeme slova: jikry, potěr. Z textu získávají žáci důležité informace, které můžeme označit za informace přímo sdělené (týkající se např. velikosti těla, ale i nepřímo sdělené.

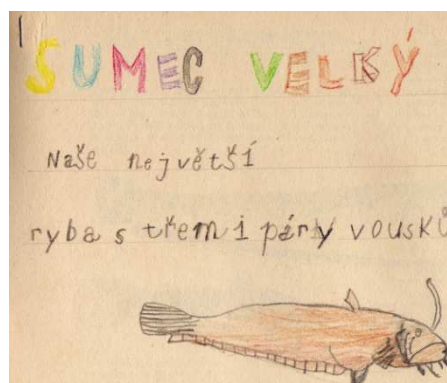
<sup>361</sup> Společně odměřujeme délku dva metry na provázku (délka těla, které může dospělý sumec dosáhnout). Délka sumce je pro žáky velkým překvapením. Převedení informace do názorné ukázky se stává jedním z důkazů, který přijímají oba žáci.

<sup>362</sup> Rovinu „Vysuzování“ vymezil jako jednu z rovin čtenářské gramotnosti odborný panel pro ČG při VÚP v Praze (studie „Gramotnost ve vzdělávání. Soubor studií“, 2011). Toto pojetí definice čtenářské gramotnosti bylo přijato jako rámec pro uchopení pojmu čtenářská gramotnost ve dvou klíčových aktivitách projektu „Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy“. Rovina „Vysuzování“ se objevuje v materiálech, vytvořených pro sledování a kontinuální hodnocení čtenářských kompetencí žáků 1. ročníku: „Evaluační nástroj pro hodnocení čtenářských kompetencí“ - „Diagnostické materiály pro žáky, učitele a rodiče“.

(příběh) o sumci<sup>363</sup> nebo mohou sepsat důležité informace (při psaní využívají text z encyklopedie).



Obrázek 50: Volné psaní (Kristýnka)



Obrázek 51: Volné psaní (Honzík)

### Dílčí analýza výkonů žáků ve volném psaní:

Oba žáci se rozhodují do svého volného psaní písemně zpracovat faktografické informace získané četbou encyklopedického textu. Honzík (Obrázek 51) píše celý text malým tiskacím písmem. Sledujeme-li vývoj jeho písemným produktům ve volném psaní, můžeme konstatovat, že nyní Honzík poprvé věnuje více pozornosti také estetické stránce nadpisu (pro každé z písmen volí jinou barvu a nadpis zvýrazňuje tučnějším písmem). Obrázek je detailně propracován s viditelným cílem přiblížit jej skutečné podobě sumce (Honzík překresluje obrázek podle obrázku v encyklopedii). Naopak Kristýnka (Obrázek 50) píše vlastní text hůlkovým písmem. Porovnáme-li formální úroveň jejího produktu s produkty, které vznikaly v tomto období, zaznamenáme nižší úpravnost písma (nevyrovnaná výška písmen). Přesto její text obsahuje všechny důležité informace, které se Kristýnka v rámci výukové jednotky (a z textu) dozvěděla. Kristýnka zmiňuje také délku sumce, která byla jedním z významných argumentů v řešení problémové otázky.

### Závěrečné shrnutí (březen):

Pro práci s textem v souvztažnosti se záměrem rozvíjet také kritické myšlení žáků bylo využito faktografické chyby ve slabikářovém textu. Jak

<sup>363</sup> V předchozím školním roce se ukázala variabilita přístupů žáků ke zpracování zadaného tématu (téma „čápi“). Někteří z žáků psali text, který měl charakter textu encyklopedického, jeden z žáků psal pohádku o čápech a jedna žákyně složila a zapsala básničku.

upozorňuje Maňourová (2009, s. 15), faktografická chyba byla zřejmě způsobena snahou autorek Slabikáře, aby daná věta, primárně koncipovaná k procvičení tvaru velkého a malého písmene (C, c) v rámci slovních a větných struktur, obsahovala co nejvíce slov, obsahující toto písmeno. Paradoxně faktografická chyba „povýšila“ obsah spíše banální věty do úrovně, jež umožnila využít potenciálu dané věty pro další záměry: rozšiřovat znalosti žáků o okolním světě, vytvářet situace pro kognitivní činnosti v úrovni vyššího řádu (srov. Tomková, 2007, s. 15) a směřovat žáky k funkčnímu pojetí čtení prostřednictvím práce v tematickém celku<sup>364</sup> (srov. Kargerová, Maňourová, Vychodil, 2013).

Popsaná výuková jednotka prezentuje další ukázkou efektivního využití třífázového modelu učení, aplikující konstruktivistický přístup k výuce (srov. Spilková, 2005) a obsahující prvky z problémového učení (srov. Somerfield, M., Torbe, M., M. Ward, C., 2000, in Wildová, 2005, s. 68) u žáků prvního ročníku s aplikačním využitím slabikářového textu. Přestože slabikářové texty<sup>365</sup> můžeme považovat za texty primárně směřující k nácviku techniky čtení, domnívám se, že většinu z těchto textů lze provázat s aktivitami komplexnějšího charakteru, směřujícímu také k funkčnímu pojetí gramotnosti (srov. Wildová, 2005, s. 12) a ke komplexnímu rozvoji celé osobnosti žáka<sup>366</sup>.

### 5.3.8 DUBEN – ČERVEN

Vzhledem k obsažnosti předcházejících kapitol je kapitola dokladující poslední čtvrtletí školního roku u žáků ES<sub>1</sub> směřována především k ukázkám písemné produkce obou žáků, kterou žáci realizovali ve volném psaní. Také tato kapitola vychází z deníkových záznamů a z materiálů získaných z portfolioů obou žáků.

#### 5.3.8.1 Kristýnka

Ukázka z 16. dubna prezentuje zpracování tématu „Jak jsem prožil/a

---

<sup>364</sup> Vzájemně byly propojeny předměty český jazyk a literatura, prvouka, matematika a výtvarná výchova.

<sup>365</sup> Týká se obou Slabikářů z nakladatelství Nová škola, které byly ve všech experimentálních podskupinách využívány.


<sup>366</sup> Komplexním rozvojem je myšlen rozvoj po stránce kognitivní, afektivní a psychomotorické (srov. Šikulová, Müllerová, 2003, s. 63–69).



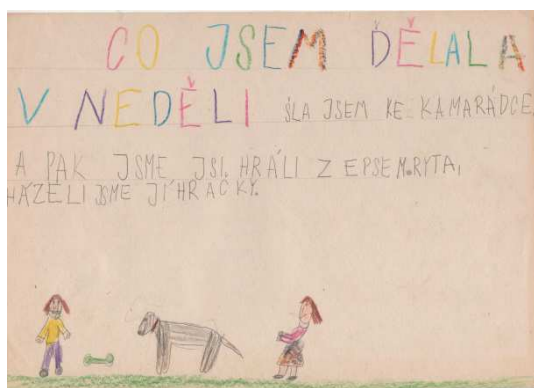
JAK JSEM PROŽILA  
VELIKONOCE. PŘIŠLI KOLEDNÍCI.  
DALI JSEM JIM KRAČICE. S KANÁČKOU A ONI NÁM  
DALI HNĚDOMLÁČKOU.



Čarodějnice, ČARDEJNICE  
ČARUJ. ČÁRI, MÁŘI, MÁŘI FUK. AŽ JE  
TADY KLUK.

A simple line drawing of a witch with a pointed hat and a broomstick, standing next to a hanging red object. The drawing is on the right side of the page, below the text. The witch is wearing a purple dress and a black pointed hat. She is holding a broomstick. To her left, a red object is hanging from a horizontal line. The background is a light blue sky with a few clouds. The ground is a light green area. The drawing is done in a simple, childlike style.

V červnu (4. června) Kristýnka (Obrázek 55) popisuje průběh sportovního dne. Kristýnka volí pro zápis textu malé tiskací písmo. Součástí textu se stává obrázek, který znázorňuje jednu ze sportovních disciplín, a dále Kristýnka nakreslila mety s vyznačenými vzdálenostmi (Kristýnka používá číslíce od 5 do 50). Všechny čtyři uvedené texty píše Kristýnka i Honzíček na základě zadaných úkolů, které se vztahují k tematickému psaní.



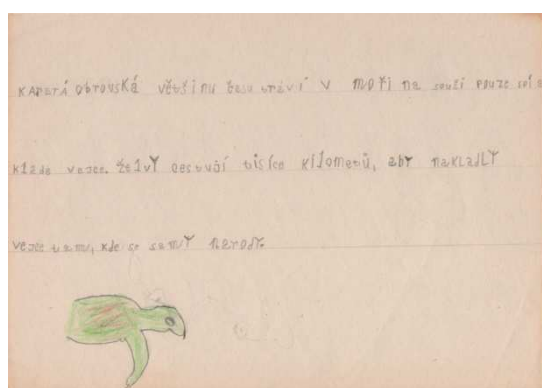
Obrázek 54: Volné psaní (Kristýnka)



Obrázek 55: Volné psaní (Kristýnka)

### 5.3.8.2 Honzík

V polovině dubna (17. 4.) zpracovává Honzík (Obrázek 56) informace, které se dozvěděl z encyklopedie o Karetě obrovské<sup>367</sup>. Pro zpracování volí malé tiskací písmo, přičemž vlastní text sestavuje z jednotlivých částí vět encyklopedického textu, které z knihy na volný list opisuje. O týden později (24. dubna) píše Honzík o tom, co se mu nejvíce líbilo na exkurzi v píseckém muzeu (Návštěva sladovny, Obrázek 57). Pro nadpis používá tužku s barevnými tuhami. Přestože větší část plochy čtvrtky zabírá tentokrát obrázek výra (Honzík připojuje slovo „výr“ také k obrázku), Honzík velmi jasně vyjadřuje své zážitky a preference. Formální stránka psaní působí korektně, se shodnou výškou písma a pravidelností mezer mezi slovy.



Obrázek 56: Volné psaní (Honzík)



Obrázek 57: Volné psaní (Honzík)

Ke konci května (20. května) se Honzík (Obrázek 58) písemně vyjadřuje

<sup>367</sup> Přepis Honzíkova textu: „KareTÁ obrovská většinu času tráví v moři na souši pouze spí a klade vejce. Želvy cestují tisíce kilometrů, aby nakladly vejce tam, kde se samy narodily.“

k otázce, čím by chtěl být, až bude dospělý. Téma volného psaní navazuje na téma povolání a Honzík ve svém textu odpovídá, že by chtěl být potápěčem. Honzíkům zájem o moře a jeho kladný vztah ke koupání a potápění byl patrný již dříve také z předchozích jeho textů (Obrázek 47). Do psaní implementuje také tvary malých tiskacích písmen a pokouší se v okamžiku nedostatku místa rozdělit slovo. Stejně jako Kristýnka (4. června) píše Honzík text na téma Sportovní den (Obrázek 59). Honzík se zde vyjadřuje ke své oblíbené disciplíně. Jeho text, stejně jako text Kristýnky, zahrnuje číslici, kterou Honzík použil k vyjádření svého umístění v běhu.



Obrázek 58: Volné psaní (Honzík)



Obrázek 59: Volné psaní (Honzík)

Poznámka:

**Schopnost psát hůlkovým písmem vlastní texty na zadaná nebo vlastní témata se v období druhého pololetí prokázala u všech dalších žáků obou experimentálních podskupin ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub>.** Již v lednovém testu VPP všichni žáci obou experimentálních podskupin dosahovali poměrně vyrovnaných výsledků, které se pohybovaly v rozpětí 5–7 bodů (max. hodnota = 7 bodů) a rapidně tak převýšily průměrné hodnoty, dosažené u žáků obou kontrolních skupin (KS<sub>1</sub> a KS<sub>2</sub>). Z bohaté nabídky textů v portfoliích žáků jsem pro ukázkou volného psaní, realizovaného u žáků ES<sub>2</sub>, vybrala práce Aničky (ES<sub>2</sub>/6), Kubíka (ES<sub>2</sub>/2) a Davida (ES<sub>2</sub>/1). 8. 3. Píše Anička (ES<sub>2</sub>/6) na téma „Moje nejmilejší hračka“ (v horní části listu se Anička pokusila vytvořit určité záhlaví, Příloha 8, obrázek P8–19); 25. 3. píše Anička na téma „Moje oblíbené zvířátko“ (Příloha 8, obrázek P8–20, text Kočička). Kubík (ES<sub>2</sub>/2 (18. 3.) svým psaním reaguje na zážitek z vystoupení kouzelníka (Příloha 8, obrázek P8–21). Svůj text nazval „Kouzelníkovy nápady“. David (30. 4.) svým psaním plní úkol, kdy žáci měli písemně zpracovat téma „Kde bydlím“ (Příloha 8, obrázek P8–22).

### 5.3.8.3 Test volného psaní VPČ1 a VPČ2

Test byl realizován 17. června u žáků experimentální podskupiny (ES<sub>1</sub>) a paralelně také u žáků obou kontrolních skupin (KS<sub>1</sub> a KS<sub>2</sub>). Vyhodnocována byla a) technická úroveň psaní (VPČ1); b) formální a obsahová stránka textů (VPČ2). Hodnotící škály k oběma kritériím byly vytvořeny obdobným způsobem jako škály k vyhodnocení VPP, a to na základě analýzy všech žákovských prací na konci června 2011, kdy bylo provedeno také statistické vyhodnocení získaných dat

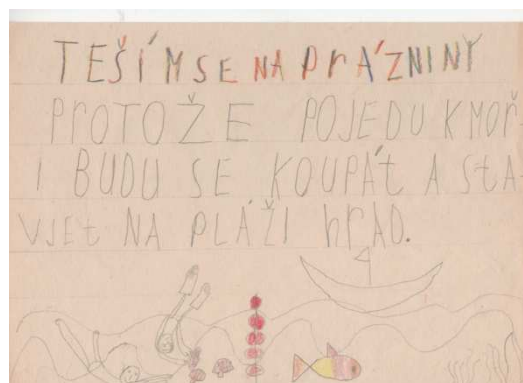
z experimentu (pedagogický experiment 1).

Žáci experimentální skupiny a obou kontrolních skupin písemně zpracovávali téma letních prázdnin: „Napiš, co budeš dělat o prázdninách. Na co se nejvíce těšíš?“ Žáci všech skupin píšou na dopředu nalinkované čtvrtky.

Psaní Kristýnky zahrnuje výčet aktivit, které bude Kristýnka dělat u babičky. Honzík své psaní naopak zaměřuje na aktivitu, na kterou se nejvíce těší – pojedje k moři, kde se bude koupat a na pláži u moře stavět stan. Kristýnka píše celý text velkým tiskacím písmem, Honzík ve svém psaní začleňuje také malá tiskací písmena (Z deníkového záznamu, 17. 6. 2009).



Obrázek 60: Test VPČ1 a VPČ2 (Honzík)



Obrázek 61: Test VPČ1 a VPČ2 (Kristýnka)

Na dosažené výsledky v ověřování schopnosti volného psaní žáků ES<sub>1</sub> v obou sledovaných parametrech (VPČ1, VPČ2) ukazuje tabulka 5. Výsledky ostatních žáků dalších experimentálních podskupin uvádí tabulka P7-1 a tabulka P7-2, Příloha 7. Tabulka 6 a tabulka 7 dále porovnávají tyto hodnoty s průměrnými hodnotami dosaženými ve sledovaných parametrech (VPČ1 a VPČ2) v experimentální skupině a v obou kontrolních skupinách (KS1 a KS2). Z Tabulky 6 vyplývá, že oba žáci ES<sub>1</sub> dosáhli v parametru VPČ1 (sledující úroveň techniky psaní) vyšších hodnot než byly dosažené průměrné hodnoty všech třech prověřovaných skupin.

V parametru VPČ2 (sledující formální a obsahovou stránku textu) zaznamenáváme výrazný rozdíl mezi průměrnými hodnotami, dosaženými v obou kontrolních skupinách a absolutními hodnotami, které vykazovali žáci ES<sub>1</sub> (Graf 2). Ve srovnání absolutních hodnot obou žáků s průměrnými hodnotami, kterých dosáhli žáci celé experimentální skupiny, se Honzík pohybuje pod touto

průměrnou hodnotou (-0,69). Naopak výsledek měření u Kristýnky je nad průměrem experimentální skupiny (+1,19 bodů).

ID	Jméno	VPČ1	VPČ2
ES1/1	Honzík	4,00	4,00
ES1/2	Kristýnka	5,00	5,00

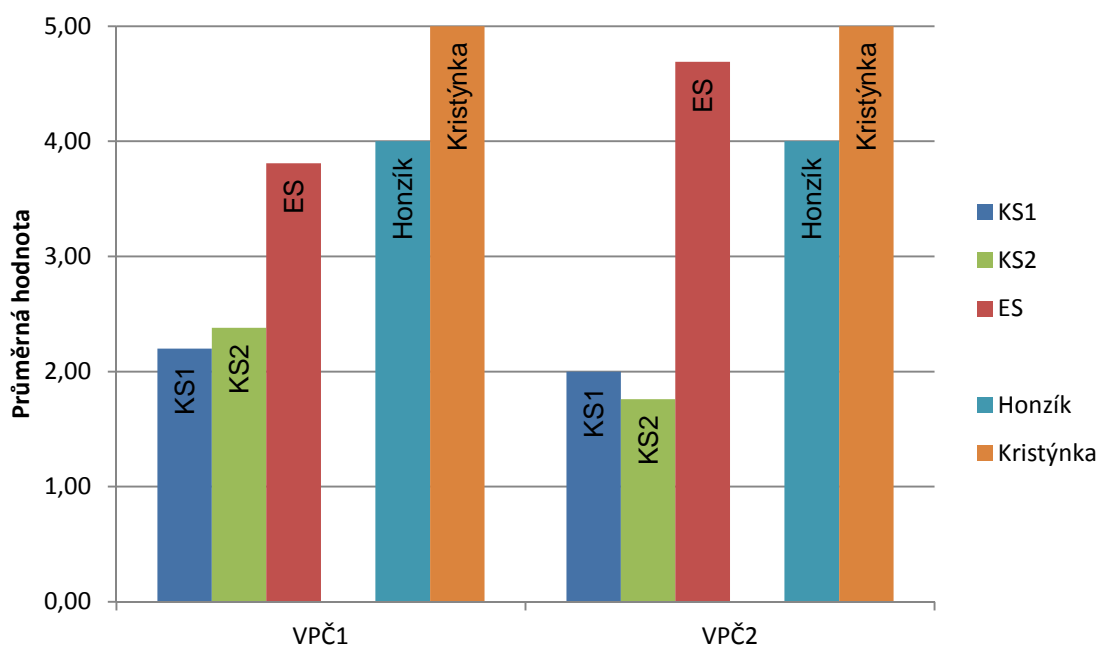
**Tabulka 5 : Dosažené hodnoty v testu VPČ1 a VPČ2 u žáků ES1 (červen, 2009)**

ID	Jméno	Rozdíl mezi průměrnou hodnotou skupiny a dosaženou absolutní hodnotou žáka		
		KS1	KS2	ES
ES1/1	Honzík	+1,80	+1,62	+0,19
ES1/2	Kristýnka	+2,80	+2,62	+1,19

**Tabulka 6: Rozdíly mezi průměrnými hodnotami skupin a absolutními hodnotami jednotlivých žáků ES<sub>1</sub> v parametru VPČ1 (červen 2009)**

ID	Jméno	Rozdíl mezi průměrnou hodnotou skupiny a dosaženou absolutní hodnotou žáka		
		KS1	KS2	ES
ES1/1	Honzík	+2,00	+2,24	-0,69
ES1/2	Kristýnka	+3,00	+3,24	+0,31

**Tabulka 7: Rozdíly mezi průměrnými hodnotami skupin a absolutními hodnotami jednotlivých žáků ES<sub>1</sub> v parametru VPČ2 (červen 2009)**



**Graf 2: Průměrné hodnoty skupin a absolutní hodnoty dosažené oběma žáky (červen, 2009)**

Výsledky žáků ES a ES ve volném psaní VPČ1 a VPČ2 porovnání s průměrnými hodnotami všech třech skupin uvádí Příloha 7.

## **5.4 Závěrečné shrnutí k jednotlivým výzkumným předpokladům**

Vzhledem k podrobnému rozpracování informací z akčního výzkumu a vzhledem k množství dílčích závěrů, má závěrečné shrnutí charakter pojednání, vztahující se k vymezeným výzkumným předpokladům a k formulovaným základním výzkumným otázkám (kapitola 3 Metodologie a struktura výzkumu), které byly dále rozvíjeny. Jak se ukázalo, obsahy hledaných odpovědí, jdou často také napříč jednotlivými výzkumnými předpoklady.

### **Předpoklad 1**

Předpokládám, že tradiční formu analyticko-syntetické metody lze obohacovat o postupy z metod analytických a metod celostních, dále o postupy z metod, které inklinují také k tzv. přirozeným přístupům, aniž by byla narušena kontinuita metodologických postupů garantovaná tradiční formou analyticko-syntetické metody.

Výzkumné šetření, realizované v průběhu tří let formou akčního výzkumu (v provázanosti s kvantitativním šetřením), potvrdilo, že analyticko-syntetickou metodu lze obohacovat o další postupy, které lze implementovat do tradičního postupu, aniž by byla narušena kontinuita těchto tradičních postupů. Výzkumné šetření vedené kvalitativně i kvantitativně prokázalo pozitivní vliv těchto inovativních postupů na učení žáků směrem k rozvíjení čtenářských kompetencí a čtenářských dovedností směřujících k funkčnímu pojetí gramotnosti. Tyto postupy byly žákům nabízeny prostřednictvím nadstavbových činností, které vycházely jednak ze záměrů, začlenit do tradiční formy metody postupy charakteristické pro metody analytické a celostní a rozšířit tak spektrum přístupů v analyticko-syntetické metodě, dále se záměrem kontinuálně začleňovat také činnosti, ke kterým odkazuje a směřuje přirozený zájem dětí v rámci čtení a psaní, a tyto činnosti dále mapovat a vyhodnocovat. Vzhledem k trajektorii těchto spontánních postupů a vzhledem k jejich charakteru, je možno říci, že spontánní činnosti žáků byly vázány spíše na implementované inovativní postupy, které poskytovaly žákům mnohem větší prostor pro projevy jejich spontaneity a tvořivosti než postupy tradiční.

Jedním z výrazných implementovaných inovačních postupů byla práce s klíčovými slovy. Soustavná kontinuální pozorování prokázala, že žáci celé experimentální skupiny reagovali na aktivity vázané na práci s klíčovými slovy výrazně pozitivně. Tyto aktivity se tak v první řadě prokázaly jako aktivity pro děti **zajímavé a silně motivační** pro čtení a psaní. V nabídce činností děti často tyto aktivity preferovaly. Ukázalo se dále, že aktivity vázané na klíčová slova výrazně **podporují učení se hůlkovému písmu nad rámec výukových materiálů a podporují rozvoj fonematické analýzy a syntézy**<sup>368</sup>. Práce s klíčovými slovy evokovala u žáků zájem také o strukturu slova, zájem vyhledávat známá písmena v rámci těchto slov již v prvních týdnech takto vedené výuky. Žáci velmi brzy **vyslovovali také různé hypotézy**, vztahující se k systému grafického záznamu (srov. Viktorová, 2003; Spittová, 2000), a to v počátečních fázích, kdy ještě většina z žáků rozpoznávala klíčová slova spíše jako obrazy slov. V počátečních fázích učení zaznamenávám primární zájem žáků **spíše o celá slova** (žáci v prvním týdnu výuky již „čtou“ – rozlišují několik těchto slov), **avšak souběžně registrují také zájem o jednotlivá písmena a dále zájem o činnosti, které jsou vztahovány k jednotlivým hláskám a písmenům vyvozovaným z těchto slov**. Avšak jak ukázala pozorování realizovaná v prvních týdnech, žáci v počátcích výuky často také mění své preference dle aktuální situace (domnívám se, že tedy nelze zásadně generalizovat), kdy v některých situacích je zaujme spíše celé slovo (vystřihují z papíru celá slova a lepí je na čtvrtku nebo se ptají po celých slovech), někdy naopak jejich zájem směřuje k jednotlivým písmenům.

Při soustavné práci s klíčovými slovy se také prokazovalo, že se žáci rychle **učí novým písmenům nad rámec výukových materiálů** a že velmi brzy začínají disponovat **vhledem do systému psaného jazyka** (dělí slova na fonémy a chápou korespondenci mezi grafémem a fonémem<sup>369</sup>). Ukázalo se, že žáci **od počátku svoje získané znalosti a dovednosti spontánně projevují v různých činnostech a do těchto činností aplikují**. Spontánně dopisují např. „nová“

---

<sup>368</sup> Nárůst znalosti velkého a malého tiskacího písma a rozvoj sluchové analýzy a syntézy prokázaly také testy v prosincovém měření (více v kapitole 6 Interpretace výsledků výzkumného měření...).

<sup>369</sup> Prokazováno např. v situacích, kdy žáci diktovali po hláskách slovo, které jsem zapisovala na tabuli, či při jejich pokusech o psaní vlastních slov v rámci volného psaní. Ověřeno také opakovaným měřením testy VP, MP, FA, FS u žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub> na konci září. Realizováno u žáků, kteří ve vstupním zářijovém měření dosáhli v některém ze sledovaných parametrů podprůměrných výsledků.



písmena, získaná z klíčových slov, k obrázkům v Živé abecedě, tato písmena připojují k obrázkům v rámci volného psaní, na nová písmena upozorňují v textech (např. v motivačních básničkách) a všímají si shodných tvarů slov v textech, odhadují jejich význam apod.

Jak se ukázalo, většina z žáků experimentální skupiny po několika týdnech takto vedené výuky začíná v rámci volného psaní implementovat **pokusy o psaní vlastních textů**. Pozorování žáků ve volném psaní a následné analýzy jejich produktů prokázaly, že již v období od konce září do první poloviny října je většina z žáků prostřednictvím volného psaní schopna na různé úrovni **zapisovat hůlkovým písmem také vlastní slova**. Protože znalosti a dovednosti žáků jsou v tomto období ještě nedostatečné<sup>370</sup>, **ptají se žáci intenzivně také po dalších písmenech** (prokazují tak schopnost sluchové analýzy slova na jednotlivé hlásky), která potřebují pro vlastní texty volného psaní. Žáci si také říkají o pomoc konkrétního charakteru, kdy dokážou velmi dobře vysvětlit a pojmenovat svoje aktuální obtíže. V rámci předkládaných úkolů ve výukových materiálech se prokázalo, že žáci již v září spontánně přicházejí **s návrhy na variování těchto úkolů**, kdy sami také navrhují další aktivity v rámci daného úkolu. Jako příklady takových návrhů můžeme uvést návrhy žáků pro rozvíjení úkolů směřujících k vyvozování náslovných hlásek (Živá abeceda), pokusy o dopisování slov nad obrázky ve výukových materiálech, dokreslování obrázků k textům ve výukových materiálech, návrhy dalších aktivit s texty motivačních básniček (např. přání zapsat některá ze slov básničky, podtrhávat některá ze slov), přístupy k činnostem v rámci aktivit se slovními mřížkami. Tendence variovat zadaný úkol vlastními aktivitami se ukazovala velmi často v realizaci vlastního uchopení zadaného úkolu v rámci volného psaní apod. Zaměříme-li se na charakter všech těchto spontánních návrhů, vysledujeme ve všech případech zřejmý **funkční podtext, s jasným aplikačním zřetelem** nejen aktuálních znalostí i dovedností, ale také úrovní, které jsou na krok vzdálené a vyžadují určitý typ dopomoci<sup>371</sup>.

Přestože je práce s klíčovými slovy směřována k hůlkovému písmu,

---

<sup>370</sup> Myslí se tím skupina žáků, kteří ve vstupních testech VP<sub>z</sub>, MP<sub>z</sub>, FA<sub>z</sub>, FS<sub>z</sub>, LTG<sub>z</sub> dosahovali ve sledovaných parametrech (nebo v některých ze sledovaných parametrů) podprůměrných výsledků.

<sup>371</sup> Pohybují se v tzv. zóně nejbližšího vývinu.



zaznamenávám u některých z žáků experimentální skupiny již v počátečních fázích souběžný **zájem o malé tiskací písmo, které žáci např. implementují do svého volného psaní** (např. z Živé abecedy opisují slova pod obrázky, která jsou zapsána malým tiskacím písmem).

Z hlediska učení se novým písmenům prostřednictvím **vyvozování písmen z klíčových slov** byl zaznamenán pozitivní vliv tohoto postupu v počátečních fázích učení u několika žáků, kteří dané písmeno v izolované podobě nebyli schopni pojmenovat, avšak shodné písmeno pojmenovali v rámci celého (klíčového) slova<sup>372</sup>. Na základě sledování postupu vývoje učení jednotlivých žáků se dále ukazovalo, že **vyvozování písmen ze zapsaného slova, jehož význam žáci znají a se kterým mohou dále pracovat na různých úrovních v činnostech komplexního charakteru**, může působit pro některé z žáků jako **výrazná podpora pro zapamatování si tvarů jednotlivých písmen ve vztahu k odpovídajícímu fonému**. Domnívám se (také s odkazem na práce Rostohara, 1934 a Křivánka, 1998, 2001), že tato opora by mohla být efektivní především u žáků, kteří jsou označováni v rámci některých typologií jako žáci analytického typu.

Vzhledem k dekódovacím strategiím se prokázalo, že prostřednictvím práce s klíčovými slovy jsou žáci po několika týdnech výuky (na konci období zavádění samohlásek prostřednictvím Živé abecedy) **schopni na různé úrovni používat strategii „luštění“ (hláskování)**. Na konci období práce se samohláskami (Živá abeceda) byla zaznamenána v rámci celé experimentální skupině minimální úroveň schopnosti čtení „luštěním“, kterou představovalo slovo složené ze třech písmen obsažených v klíčových slovech, se kterými se žáci do té doby seznámili a pracovali s nimi.

**Seznamování žáků s další dekódovací strategií slabikování pak přirozeně navázalo na dovednosti žáků na různé úrovni „luštit“ slova hláskováním**, přičemž této jejich dovednosti bylo efektivně využíváno především ve fázi prvotního skladu souhlásky a samohlásky do otevřené slabiky, kdy všichni žáci experimentální skupiny prokazovali porozumění principu skladu slabiky hned

---

<sup>372</sup> Bylo ověřeno také ve spojitosti s kvantitativním šetřením.

v průběhu první výukové hodiny. U několika žáků se objevil typ projevů **přechodného charakteru, kdy žáci v prvních kontaktech se zapsanou izolovanou slabiku četli slabiku jako celé slovo obsahující danou slabiku jako náslovnou slabiku.**

Jak vyplývá z části vztahující se k popisu realizace celého akčního výzkumu, konkrétně z deskripce jednotlivých výukových aktivit a aplikovaných metodických postupů, žáci celé experimentální skupiny **po celý školní rok pracovali s výukovými materiály doporučenými pro analyticko-syntetickou metodu,** kdy ve vložených inovativních postupech bylo využíváno obsahové nabídky těchto materiálů:

1. Klíčová slova byla volena z nabídky obrázků slov vztahujících se k aktuálně zaváděnému písmenu a k tématům motivačních básniček (Živá abeceda).
2. Věty, se kterými bylo pracováno na principu práce s klíčovými slovy, byly často provázány s obsahy motivačních básniček (Živá abeceda).
3. Výuka v ucelených tematických celcích byla motivována a provázána s tematikou motivačních básniček (Živá abeceda) či směřovala k tématům, která byla odvozena z textů Slabikáře.
4. Obsahy slabikářových textů byly dále rozvíjeny o další navazující texty, které často vyplývaly z návrhů dětí či z řízené rozšiřující práce s těmito texty.
5. Slabikářových textů bylo využíváno se záměrem rozvíjet čtenářské kompetence žáků a kritické myšlení žáků.
6. Obsahy textů výukových materiálů byly ve značné míře provázány s aktivitami realizovanými prostřednictvím volného psaní.

Snaha koncipovat práci v komplexních tématech (s aplikací přístupů z metod směřujících k celostnímu přístupu k výuce počátečního čtení a psaní), se záměry rozvíjet souběžně čtenářské kompetence žáků, a to nejen na úrovni tzv. čtení základního, ale také na úrovni čtení rozvíjejícího, směřujícího k tzv. funkčnímu pojetí, cílená implementace aktivit, zahrnující také úkoly

v různých hladinách Bloomovy taxonomie kognitivních cílů,<sup>373</sup> a aplikace tzv. aktivizujících výukových metod a postupů se zřejmě odrazila v úspěšnosti žáků experimentální podskupiny (ES<sub>3</sub>) – ověřováno v pedagogickém experimentu 2.

## **Předpoklad 2**

Předpokládám, že jsou-li žáci seznamováni s různými dekodovacími strategiemi (hláskování a slabikování) a je-li žákům ponechána možnost volby, vyberou si strategii, která jim v daný okamžik (čas) nejvíce vyhovuje, a dále jsou schopni také tyto strategie kombinovat v závislosti na různých faktorech (např. složení a délka slova).

Přestože tento předpoklad je zaměřen primárně k dekodovacím strategiím hláskování a slabikování a ke zhodnocení přístupu žáků k volbě těchto strategií v různých fázích jejich učení, výzkumná šetření ukázala na další zajímavé postupy, které žáci v činnostech tzv. heuristického charakteru projevují a uplatňují. Již v prvních aktivitách, směřujících ke vzájemnému rozlišování klíčových slov v rámci skupiny slov se ukázalo, že žáci označení (také na základě vstupních měření) jako nečtenáři rozpoznávají tato slova jako slovní celky (obrazy slov). Žáci uváděli různé postupy (strategie), které ke vzájemnému rozlišování daných slov používají. Ukázalo se, že významným vodítkem se stává délka slova, tvarové odlišnosti jednotlivých slov, dále žákům pomáhají známá písmena, která jednotlivá slova obsahují a která si již žáci zapamatovali. Žáci se orientují také podle prvního písmene, a to ve skupině klíčových slov, která zahrnují slova s různými počátečními písmeny, a podle posledního písmene slov. Z pozorování dále vyplynulo, že pro rozpoznávání klíčových slov je významným prvkem také opakující se pořadí zapsaných slov a propojení klíčového slova s obrázkem ve výukovém materiálu (Živá abeceda). Tyto skutečnosti považuji za **aplikačně hodnotné pro postulování základních principů pro výběr klíčových slov**.

Již v období na konci září až první poloviny října byli žáci experimentální skupiny schopni **přiřadit korespondující hlásku ke každému grafému všech**

---

<sup>373</sup> Jak uvádí např. Švrčková (2012), roviny čtenářské gramotnosti vymezené v materiálu „Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií“ (VÚP, 2011), které byly v testovaných úlohách (pedagogický experiment 2) sledovány, ve své podstatě korespondují se základními úrovněmi Bloomovy taxonomie kognitivních cílů (srov. Tomková, 2007).

**klíčových slov**, se kterými se do té doby seznámili. Z hlediska přístupů ke **čtení známých klíčových slov byly vysledovány tyto přístupy**: a) po zhlédnutí slova žáci slovo okamžitě vyslovují; b) žáci pojmenovávají jednotlivé hlásky přináležící k písmenům slova a poté slovo vyslovují; c) žáci pojmenovávají hlásky přináležící k několika prvním písmenům a poté slovo vyslovují. Z hlediska uvedených přístupů ke čtení klíčových slov **byla zaznamenána určitá posloupnost identických fází**, kterými však žáci procházeli v různých časových obdobích (tato období zahrnovala řádově dva až tři týdny) a ve kterých převažoval jeden z výše jmenovaných typů postupů v identifikaci klíčových slov. Např. u většiny žáků se objevila také fáze, kdy při opětovné identifikaci klíčového slova, které předtím rozpoznávali jako slovní obraz (celek), začali spontánně vyslovovat nejprve jednotlivé hlásky slova a pak teprve vyslovili celé slovo<sup>374</sup>. Z hlediska přístupů ke čtení klíčových slov bylo v tomto období zaznamenáno u několika žáků používání určité **kontrolní strategie**, kdy žák vyslovil klíčové slovo na první zhlédnutí, avšak po té hláskováním ověřoval relevantnost vysloveného slova.

Jak již bylo zmiňováno, všichni žáci experimentální skupiny ovládali na konci období práce se samohláskami (toto období je v metodice pro modifikovanou analyticko-syntetickou metodu označeno jako období „luštění“ slov) **dekódovací postup hláskování na takové úrovni, že přečetli hláskováním krátké slovo** (složené minimálně ze třech písmen) **zapsané hůlkovým písmem, které obsahovalo písmena žákům známá z klíčových slov**.

Se **slabikováním se žáci seznamují jako s druhou dekódovací strategií** v okamžiku, kdy je žákům prostřednictvím Živých abeced prezentována první souhláska ve vztahu k oběma tvarům tiskacího písmene „m“. Jak již bylo zmíněno, domnívám se, že **při skladu písmen do izolované otevřené slabiky, uplatňovali v určité (různé) míře efektivity zkušenosti získané z „luštění“ klíčových slov všichni žáci experimentální skupiny**. Domnívám se dále, že další fázi, kdy byli žáci vedeni k identifikaci (postřehování) izolované slabiky jako celku, můžeme v jistých aspektech považovat za identickou s postupy, kdy žáci přistupovali

---

<sup>374</sup> Domnívám se, že tato skutečnost může mít souvislost s používaným postupem vizuální a sluchové analýzy klíčového slova a dále, že žáci tak prezentují vyšší úroveň nově získané dovednosti – vyslovovat ke grafémům identickou hlásku.

k rozpoznávání a čtení klíčových slov jako slovních celků<sup>375</sup>.

V počátečních fázích nácviku čtení izolované otevřené slabiky se u několika žáků objevily tendence propojovat izolovanou slabiku s celým slovem, obsahujícím danou slabiku jako slabiku náslovnou (projevilo se u několika žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub>) a vyslovovat danou slabiku jako celé slovo. Z realizovaných rozhovorů s těmito žáky vyplynulo, že **izolované slabiky vnímají pouze jako části slov, které nenesou žádný význam**, proto jistým způsobem této slabice tak sami význam přisuzují. Z těchto tvrzení můžeme odvozovat tendenci těchto žáků nahlížet (také na základě předchozích zkušeností, které doposud získali) na **čtení jako na aktivitu, která jde po smyslu slov**. V rámci této popisované situace byl prokázán zájem o celá slova u většiny žáků také ve volných psaních, která navazovala na první čtení otevřených slabik, kdy žáci měli za úkol k těmto náslovným slabikám kreslit obrázky odpovídajících slov. Téměř ve všech produktech žáků celé experimentální skupiny byl zaznamenán také výskyt zápisu celých slov (produkty žáků ES<sub>1</sub> ukazují obrázky 20 a 21).

V souvislosti s nácvikem čtení slabikování byli ve všech experimentálních podskupinách zjištěni žáci, u kterých byly registrovány **počáteční obtíže vázané na postup slabikování**. Tyto obtíže byly zaznamenány především v souvislosti s nácvikem čtení slov tvořených dvěma otevřenými slabikami, začínajícími písmenem „M“ a následně také u slov složených z kombinace slabik písmen „M“ a „L“. O všech žácích, u kterých se potíže s různou mírou intenzity projevily, můžeme říci, že v době prvotních nácviků čtení slabikování ovládali na nejméně minimální úrovni strategii „luštění“ (hláskování). Mezi těmito žáky se dále rekrutovala skupina žáků, kteří úplně na počátku dokázali postup slabikování **efektivněji aplikovat spíše na slova, složená z kombinace dvou různých (vizuálně odlišných) otevřených slabik**. Mezi žáky experimentální skupiny se ovšem hned na počátku **vymezila skupina žáků, kteří slabikování přijali jako další strategii a začali ji používat v rámci aktuálních textů výukových materiálů** (Živá abeceda). Avšak i u žáků, kteří začali slabikování u slov složených ze dvou otevřených slabik velmi brzy používat, se v počátcích objevovaly a dále

---

<sup>375</sup> Tendence postřehovat shluky písmen v rámci slova se dále objevuje při čtení klíčových slov u většiny žáků až v průběhu seznamování se s postupem slabikování.

přetrvávaly v různé intenzitě okamžiky **hlasitého** (a později tichého) **hláskování u slov složených ze třech písmen nebo z jedné uzavřené slabiky** (příkladem takových slov jsou slova: EMA, OLA, LES, SŮL, PES apod)<sup>376</sup>, a to přestože bylo nacvičováno uchopování těchto slov jako slovních celků. Někteří žáci v těchto slovech vydělovali otevřenou slabiku a doplňovali další hlásku. **Okamžiky hlasitého (a později tichého) hláskování v kombinaci s hlasitým slabikováním se** v různé intenzitě **objevovaly dále při čtení slov složených z otevřené a uzavřené slabiky** (příkladem takových slov jsou slova TOPOL, JETEL, MOTÝL)<sup>377</sup>, kdy někteří žáci postupovali tak, že otevřenou slabiku vyslovovali jako celek a uzavřenou slabiku četli jedním z dvou výše popsaných způsobů. Slova, která si již vizuálně zapamatovali, vyslovovala většina žáků velmi brzy jako celé slovo.

Avšak i žáci, o kterých můžeme říci, že strategii slabikování používali v rámci textů výukových materiálů jako strategii převážně výhradní u různého typu slov<sup>378</sup>, se také v případech „nouze“ vraceli ke strategii hláskování jako k určitému **rezervnímu postupu**. Tato skutečnost byla zaznamenána u některých žáků např. v době přechodu ke Slabikáři, konkrétně při nácviku čtení slov složených z vizuálně podobných slabik v malém tiskacím písmu. U některých žáků experimentální skupiny byla dále zaznamenána v období listopadu až ledna snaha čtená slova (v rámci výukových materiálů) **vyslovovat naráz**, což se u těchto žáků projevovalo přechodnou fází tzv. dvojího čtení. Tato fáze však kontinuálně přešla do čtení, jež vykazovalo rysy plynulého vázaného čtení.

Možnost **využívat k dekódování nadále také hláskování v rámci textů výukových materiálů** se ukázala jako efektivním přístupem **u několika žáků napříč experimentální skupinou**, výrazně pak u žáka sledované ES<sub>1</sub> (Honzík – ES<sub>1</sub>/1), který v počátečních fázích přechodu ke slabikování nebyl schopen aplikovat slabikování jako dekódovací postup. Jak se ukázalo, tento žák na konci října začal **spontánně používat strategii slabikování**, kdy tuto schopnost primárně projevil při čtení klíčového slova, složeného ze dvou otevřených slabik.

---

<sup>376</sup> Pracovní sešit k Živé abecedě, s. 18–28, období října a začátku listopadu.

<sup>377</sup> Živá abeceda, s. 19–22, období října a začátku listopadu.

<sup>378</sup> Tzn. i u slov složených z jedné uzavřené slabiky či slov složených z otevřené a uzavřené slabiky.

Tuto strategii pak označil za způsob, kterým jde čtení rychleji. **V rámci výukových materiálů používal v období října a listopadu souběžně obě strategie (s postupnou vzrůstající tendencí ke slabikování)**, kdy hláskování používal u některých slov, primárně dekodovaných slabikováním, také jako kontrolní (ověřovací) strategii. **Slabikování a hláskování souběžně používal také k identifikaci nových klíčových slov a krátkých textů (oba přístupy kombinoval také v rámci jednoho slova)**, připravovaných nad rámec výukových materiálů. Tato skutečnost byla u čtení klíčových slov zjištěná také u většiny z žáků celé experimentální skupiny<sup>379</sup>, kdy žáci **souběžně aplikovali obě dekodovací strategie u dalších nových klíčových slov, kdy často (u delších slov) kombinovali slabikování s hláskováním**<sup>380</sup>. Schopnost funkčního uplatňování jednoho z aktuálně efektivnějších dekodovacích postupů se ukazovala napříč experimentální skupinou např. v situacích, kdy žáci diktovali k zápisu na tabuli dlouhé slovo, zahrnující obtížně identifikovatelné hláskové skupiny. V těchto situacích žáci přecházeli spontánně z hláskování na slabikování.

V období nácviku čtení slabikováním se u žáků objevovaly další postupy, které můžeme označit jako příklady dalších, interních strategií. Takovou strategií byl např. postup, kdy žák ověřoval relevantnost zápisu slova tak, že slovo vytyleskával a vymezoval tak sluchově jednotlivé slabiky a ověřoval je se zápisem slova.

Jak se prokázalo, důležitým podpůrným prvkem pro čtení na úrovni dekodování se prokázala existence **významového kontextu a práce v rámci ucelených témat**. Ukázalo se dále, že žáci dokáží významového kontextu využívat na různých úrovních, a to v obdobích, kdy ještě na adekvátní úrovni neovládají dekodování. Tento přístup bychom mohli označit jako odhadování z kontextu a vymezit také některé z jeho úrovní:

1. Na základě komplexnější práce, která rozpracovává motiv (téma) básničky, dekodují žáci strukturálně obtížné slovo v motivační básničce.
2. Žáci dekodují strukturálně obtížné slovo ve větě, jejíž smysl má souvislost

---

<sup>379</sup> Domnívám se, že volba hláskování či slabikování v rámci klíčového slova v tomto období závisela na jeho stavbě. Žáci prokazovali tendenci k otevřeným slabikám přistupovat jako k celkům a vyslovovat je naráz, uzavřenou slabiku naopak spíše hláskovat.

<sup>380</sup> Jedná se především o období druhé poloviny prvního pololetí (konec října – leden).

s obsahem komplexního tématu.

3. Žáci dekodují strukturálně obtížné slovo ve větě, která je implementována v rámci komplexního textu, jež je postaven dle aktuální úrovně čtenářských znalostí a dovedností.

Práce vedená v komplexních tématech a aktivity vedené před vlastním čtením (motivační a evokační rozhovor) **zlepšují také schopnost porozumění čtenému textu na různých úrovních**<sup>381</sup>. Výuka, do níž byly implementovány postupy z Kritického myšlení, ukázala např. na schopnost žáků predikovat děj příběhu podle klíčových slov, klást cíleně otázky, prokazovat porozumění textu na úrovni vysuzování děje příběhu, vyjadřovat se k informacím z textu.

### Předpoklad 3

Předpokládám, že psaní (vlastních) textů hůlkovým písmem lze zařadit jako jednu z aktivit do tradičního postupu analyticko-syntetické metody a že tato aktivita může probíhat kontinuálně s výukou psacího písma podle tradiční formy analyticko-syntetické metody. Předpokládám, že žáci, kteří jsou takto vyučováni, jsou schopni již v průběhu prvního pololetí tvořit vlastní texty, které nesou prvky funkčně zaměřeného psaní.

Psaní vlastních textů můžeme považovat za další významný a metodologicky propracovaný inovativní postup, obohacující tradiční přístup ke psaní, který byl zařazován v průběhu celého školního roku od prvních týdnů výuky a byl **provazován s dalšími aktivitami**, které (společně s volným psaním) byly často **součástí komplexnějšího úkolu**. Volné psaní žáků se odehrávalo v prvních fázích na úrovni **opisu klíčových slov hůlkovým písmem z tabule**, avšak velmi brzy (počátek října) byl opis směřován také k **opisu celé (klíčové) věty nebo vět**, které žáci vytvořili v rámci práce v tematickém celku (např. Indiáni, Ježci). Již od listopadu byla schopnost samostatného psaní hůlkovým písmem žáků experimentální skupiny na takové úrovni, že bylo možné zadávat **volné psaní také k určitým tématům**. Psaní k tématům bylo dále střídáno s aktivitami směřujícími k opisování dalších klíčových slov, do kterého žáci **implementovali** stále častěji

---

<sup>381</sup> Pozitivní vliv takto vedené práce se ukázal ve výsledcích pedagogického experimentu 2, kdy žáci ES<sub>3</sub> dosahovali lepších výsledků ve třech sledovaných rovinách (Čtení s porozuměním, Technika čtení a psaní, a Vysuzování) a ve dvou ze třech testovaných úloh v rovině Aplikace než žáci třech kontrolních skupin.



**také pokusy o zápis vlastních slov či krátké věty.** Psaní vlastních textů (volné psaní) se odehrávalo na několika úrovních:

1. Propojení opisu klíčových slov z tabule s kresbou obrázků těchto slov.
2. Opis tzv. klíčových vět.
3. První pokusy psaní vlastních souvislých textů na různá (zadaná) témata.
4. Psaní vlastních textů na různá témata (zadaná nebo vlastní).

Napříč celou experimentální skupinou se **od počátku zařazování volného psaní<sup>382</sup> objevoval enormní zájem o volné psaní.** Přestože žáci měli možnost kreslit obrázky klíčových slov (nemuseli slova z tabule opisovat) či se kresebně k tématu vyjadřovat, všichni žáci od počátku zařazovali do svých produkcí **opis klíčových slov hůlkovým písmem z tabule. Dokonce o několika žácích bychom mohli tvrdit, že preferovali v různých situacích spíše opis slov, kdy čas, vyčleněný pro volné psaní, využívali spíše k opisu než ke kresbě doplňujících (ilustračních) obrázků.** Preference psaní nad kresbou se výrazně zvýšila v průběhu druhého pololetí, a to i u žáků (děvčat), o kterých bychom mohli říci, že rádi kreslí. Tito žáci tvořili obsáhlé texty (v rozsahu až dvou listů – čtyř stran) na dopředu nalinkované čtvrtky na zadaná či vlastní témata, často s absencí kresby<sup>383</sup>.

Od počátku zařazování volného psaní se v produktech žáků **objevují také vlastní pokusy o zápis slov nad rámec klíčových slov u většiny žáků.** U několika žáků byl v této souvislosti v počátcích identifikován také přechodný projev **tzv. spoluhláskové hypotézy** (Zápotočná, 2003), kdy v pokusech o zápis vlastních slov byly ve slově korektně umístěny převážně souhlásky a vynechávány samohlásky. **První pokusy o zápis vlastních slov hůlkovým písmem byly zaznamenány u žáků od třetího týdne v září, nejpozději však v prvním týdnu v říjnu.** Souběžně se zařazováním vlastních pokusů se žáci ptají na tvary písmen, která aktuálně potřebují (byly zaznamenány také interakce mezi žáky v lavici), čímž ukazují na schopnost sluchové analýzy a prokazují dále vhléd do systému psaného jazyka na úrovni korespondence mezi fonémem a grafémem. V situacích, kdy sluchová analýza zvoleného slova byla pro žáky ještě náročnou, či znalosti

---

<sup>382</sup> Volné psaní bylo zařazováno od druhého týdne v září souběžně s uváděním prvních klíčových slov.

<sup>383</sup> Bylo zjištěno u žáků v ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub>.

některých z písmen v daném slově nedostačující, se žáci ptají také na celá slova, která chtějí do svého volného psaní zapsat. Při komparaci žákovských produktů v tomto období můžeme zaznamenat dílčí rozdíly v několika základních aspektech<sup>384</sup>, avšak na druhou stranu nebyly shledány významné rozdíly napříč experimentální skupinou. V počátečních **přístupech ke psaní vlastních vět byly vypořazovány dvě základní tendence**: a) používání krátkých, jednoduchých vět, v návaznosti na aktuální písarské (technické) dovednosti; b) potřeba zápisu konkrétní podoby vnitřní řeči žáka, a to i v situacích, kdy žák ještě nevládne potřebnými písarskými dovednostmi a smysl žákovského textu lze dekodovat pouze s obtížemi.

Již v tomto období (první polovina prvního pololetí) byl zaznamenán u většiny žáků zřetelný **důraz na estetickou stránku jejich produktů**, a to i u těch žáků, u kterých se tento důraz v jiných typech písemné produkce (grafomotorická cvičení, nácvik prvního psaní psacím písmem v písankách) již neprojevoval jako natolik výrazný<sup>385</sup>. Zaznamenatelná je také **snaha žáků o čitelnost obsahů jejich produktů** (doplňují např. obrázky, šipkami, plánky, schémata apod.), kdy je rozpoznatelná tvorba se zaměřením k tzv. expresivní a komunikační funkci<sup>386</sup>. Domnívám se, že toto směřování svého psaní ke čtenáři by mohlo být již vědomé a cílené<sup>387</sup>.

Vývoj v přístupu k uchopení formální stránky psaní můžeme zaznamenat **v postupném efektivnějším rozvržení plochy čtvrtky**, a to ve smyslu větší vyváženosti mezi plochami věnovanými textům a obrázkům (např. obrázky již nezasahují do textů), dále v rozvržení plochy pro vlastní text (např. zohledňování délky vět pro zápis do jednoho řádku), v postupném snižování výšky písma a v postupné výraznější koherenci textů. Někteří žáci si již ve druhé polovině prvního pololetí předpřipravují čtvrtku tak, že si **píší** v horní části **čtvrtky linku**, na kterou pak opisují klíčová slova či píší vlastní slova. Linkování celé čtvrtky

---

<sup>384</sup> Těmito aspekty byly především úroveň korektnosti zápisu jednotlivých slov (např. absence písmen, záměna písmen apod.), grafická úroveň psaní (jednotnost výšky písma, relevantnost tvarů písmen apod.), délka zapsaného textu, umístění textu v rámci plochy čtvrtky, koherence textu, obsahová stránka textu.

<sup>385</sup> Jedná se především o tyto žáky: Honzík (ES1/1), David (ES2/1), Stáňa (ES3/1).

<sup>386</sup> Například Honzík (ES1/1) a David (ES2/1) se v počátečních fázích často snaží doplňovat své psaní podrobnými obrázky, přestože ve výtvarných činnostech o kresbu příliš zájem neprojevují.

<sup>387</sup> V podstatě se jedná o navázání na spontánní pokusy o psaní a písemnou tvorbu žáků v předškolním věku (srov. Doležalová, 2010; Wildová, 2002; Viktorová, 2009; Viktorová 2003).

zaznamenávám v tomto období také u několika žáků před psaním krátkého textu na zadané téma. Někteří z žáků naopak v té době píší jednotlivé věty tematického psaní do prostoru čtvrtky (a kreslí k nim obrázky). V tomto období začínají žáci v rámci psaní vlastních vět vymezovat výrazněji **hranice mezi jednotlivými slovy**. K psaní vět přistupují jako ke psaní vymezeného celku, ve kterých se na konci začínají objevovat také **interpunkční znaménka**. Tímto znaménkem je nejprve tečka. V průběhu druhého pololetí zaznamenávám u několika žáků pokusy s umisťováním také čárek či pomlček a později také otazníků a vykřičníků.

**Volba žánrů** pro vlastní psaní je primárně ovlivňována zadáváním témat, ke kterým žáci píší. Tato témata vedou žáky explicitně k produkci textů spíše **narativního charakteru** (např. témata: Jak jsi prožil víkend? Co jsi dělal o Mikuláše? Představení kouzelníka. Výlet do muzea. Jak jsi prožil jarní prázdniny? Vyprávěj o knížce, kterou právě čteš.) nebo **k popisu situace, konkrétní věci, svých pocitů či k jednoduché úvaze** (např. Jak vypadá tvoje oblíbená hračka? Popiš dům, kde bydlíš. Co tě nejvíce zaujalo o Vánocích? Jak vypadal váš vánoční stromeček? Které z ročních období máš nejraději a proč?). Žáci píší i **vlastní příběhy**, kde je možné sledovat také odraz jejich životních a literárních zkušeností (tyto příběhy obsahují motivy ze známých pohádek, děti píší často také příběhy o zvířatech a příběhy, kde participují ony či jiný dětský hrdina). V některých textech se objevily také **vlastní básničky**. Ve druhém pololetí zaznamenávám také psaní na pokračování, jež bylo psáno se záměrem vytvoření vlastní knihy s příběhem o poníkovi a sepsání vlastní encyklopedie vojenské techniky<sup>388</sup>. Převážně v prvním pololetí se ve vlastním psaní žáků objevují také slova či věty, u kterých postrádáme významovou souvislost s ostatním zapsaným (opsaným) textem. Jsou to slova či věty, které do textu z pohledu čtenáře „jaksi nepatří“, přesto žáci měli různé důvody je tam napsat. Domnívám se, že těmito důvody může být momentální nápad či potřeba vyjádření se, nebo důvodem může být také okamžitá atraktivita daného slova (např. Honzík, obrázek 34 a obrázek 37).

V přístupech ke **zpracování témat v prvním pololetí můžeme**

---

<sup>388</sup> Knihu o poníkovi psala Kačenka V. (ES2/8) a kniha měla formu několika krátkých příběhů s ilustracemi, kdy Kačenka knize vyrobila i desky s názvem knihy a autorkou. Encyklopedii o vojenské technice vytvořil Stáňa (ES3/1), kdy kreslil podle skutečné encyklopedie jednotlivé zbraně a vypisoval k nim důležité informace.

**pojmenovat dvě základní linie:** a) psaní je vztahováno k jednomu (z pohledu žáka) výraznému momentu události, děje; b) psaní zahrnuje komplexnější přístup k uchopení tématu (několik vět), a to i přesto, že žáci doposud nevládnou potřebnými psacími dovednostmi na úrovni techniky. I v tomto období byly zaznamenány různé zajímavé struktury implementované v rámci produkce jednotlivých žáků, které, dle mého názoru, měly zajistit čtenáři přesnější porozumění textu. Jak již bylo zmíněno, v textech se tak objevují např. **nákresy, jež mají charakter jednoduchých schémat či plánek, u postav se objevují bubliny s promluvou postavy, šipkami jsou připojeny věty k jednotlivým obrázkům či promluvám postav.** V textech se později (v druhém pololetí) objevují také číslice. V druhém pololetí psaní textů vázané k tématům směřuje u většiny žáků spíše ke komplexnímu vyprávění či popisu, kdy často zaznamenávám přístup, označovaný v zahraniční literatuře jako přístup „bed to bed“ (srov. Resnicková, Hamptonová, 2009). Ovšem i platnost tohoto tvrzení nelze generalizovat, subjektivně zaznamenávám také souvislost mezi zadaným tématem (jeho blízkosti a aktuálnosti pro žáka) a způsobem aktuálního uchopení a zpracování. Mohu však říci, že u všech žáků experimentální skupiny se objevují v průběhu celého roku s různou intenzitou oba výše pojmenované přístupy ke zpracování tématu.

Přestože první pokusy o vlastní psaní slov nemají v počátcích u většiny žáků povahu korektního zápisu<sup>389</sup> a žáci tato slova zapisují také foneticky<sup>390</sup>, zaznamenávám spontánní **zájem o „správné psaní“**, a to velmi brzy (u většiny žáků ve druhé polovině prvního pololetí). Sledování ukázalo, že žáci si brzy uvědomují **existenci určité normy či pravidel**, podle kterých se „správné psaní“ řídí. Velmi brzy zaznamenávám u některých žáků (díky jejich otázkám) toto uvědomění např. ve vztahu k umístování i/y ve slovech.

**Tvořivá invence žáků** je prokazována v celém spektru různých projevů v jejich přístupech ke psaní vlastních textů, a to jak v přístupech k organizaci psaní, volbou různých strategií, které směřovaly ke správnému psaní, tak v realizaci vlastních písarských záměrů. Jako příklad takových postupů můžeme uvést

---

<sup>389</sup> Absence písmen, nesprávné tvary písmen (chybějící fragmenty, zrcadlově obrácená), nesprávně umístěná diakritická znaménka atd.

<sup>390</sup> Fonetický přístup přetrvává u některých slov (např. tvary slovesa „být“ – jsi, jsem, jste, jsme, dále slova se slabikami bě, pě, vě, mě, ně) po celou dobu prvního školního roku.

samostatné vyhledávání aktuálně potřebných písmen v Živé abecedě (z obrázků k náslovným hláskám), výše zmiňované postupy, směřující ke komunikačnímu a expresivnímu pojetí psaní, vytváření vlastních slov, pojmenovávající skutečnost (např. slovo „potápená“).

V otázce **zájmu žáků o malé tiskací písmo můžeme** říci, že byl zaznamenán zájem o malé tiskací písmo v rámci volného psaní u několika žáků již v první polovině prvního pololetí (žáci do svých textů opisují z Živé abecedy slova uvedená pod obrázky). V druhém pololetí se pak objevují u některých žáků některá také písmena malé tiskací abecedy ve slovech textů volného psaní (slova jsou pak tvořena kombinací malých tiskacích písmen a hůlkového písma). Ve druhé polovině druhého pololetí zaznamenávám také produkty<sup>391</sup>, které jsou psány výhradně malými tiskacími písmeny. Děti v druhém pololetí zkoušejí do svých produktů zařazovat také slova, zapsaná psacím písmem (např. Kristýnka, obrázek 53). I tak však mohu říci, že používání hůlkového písma u žáků převažovalo po celou dobu realizace volného psaní (v prvním pololetí souvisí s postupy práce s klíčovými slovy a větami, které jsou zaměřené k hůlkovému písmu).

Schopnost žáků experimentální skupiny psát vlastní texty na úrovni technické, formální i obsahové byla ověřována také kvantitativním šetřením (pedagogický experiment 1) v lednu a v červnu a komparována s výsledky žáků obou kontrolních skupin (KS1 a KS2).

## **5.5 Vymezení základních principů a metodologických postupů analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí**

*Motto: Žák se učí číst svým vlastním zvláštním způsobem bez ohledu na použitou vyučovací metodu pro počáteční čtení a bez ohledu na postup učebnice.*

(J. R. Baer, 1979)

V inovativním pojetí analyticko-syntetické metody můžeme pojmenovat dva základní výrazné principy. Prvním z principů je otevřenost novým postupům, kdy tato metoda efektivně propojuje tradiční postupy s postupy z metod analytických

---

<sup>391</sup> Objevují se hlavně u Zuzky (ES3/3), která jako jediná z experimentální skupiny uměla na počátku školní docházky číst. Její čtení bylo na úrovni hláskování slov.

a metod celostních s jasným zřetelem k využívání aktivizujících výukových postupů pro čtení i psaní. Druhým z výrazných principů je princip respektu k vlastní cestě žáka v procesu jeho učení, kdy metoda nabízí žákovi různé postupy s aplikací principu volby, dává mu prostor k seberealizaci a k uplatnění svých aktuálních preferencí. Oba z těchto principů se propojují do jasného funkčního zřetele v přístupu ke gramotnosti, rozvíjejí čtenářské a písařské kompetence žáků a podporují jejich tvořivý přístup ke čtení a psaní.

Stěžejní změny, které zasahují do tradičního konceptu analyticko-syntetické metody, můžeme definovat v následujících základních charakteristikách:

1. Výuka čtení a psaní se uskutečňuje jako integrativní výuka, propojující nejen postupy tradiční s postupy, označovanými jako postupy opozitní, ale propojuje také čtení a psaní do jednotného, smysluplného a funkčního celku (srov. Menzel, 2000). Vše se odehrává za výrazné aktivní účasti žáka. Toleruje se tzv. „vlastní cesta žáka“. Žáci si psanou řeč pro sebe objevují také „za chodu“, tedy v procesu jejího smysluplného a reálného používání, společně s rozvíjením svého poznání.
2. Základní syntetický přístup je doplněn o postupy analytické a o práci se slovem na úrovni slovního celku. Využívá tedy také analytického přístupu při vyvozování nových písmen, která jsou analyzována ze slov jako z celku. Sluchová analýza a syntéza slova je tak propojena s analýzou a syntézou vizuální.
3. Od počátku se uvažuje o podílu vyšších čtenářských úrovní<sup>392</sup> na kvalitě vlastního čtení. Vše se odehrává v přirozeném procesu, vychází z momentálních situací a počítá se s účinností významového kontextu.
4. Orientace na zvládnutí techniky čtení je pouze jedním z pohledů na výuku. Důležitým aspektem se stává budování představ dětí o čtení a psaní jako o činnostech smysluplných, radostných a funkčních.
5. Nový přístup bourá mýtus dogmatického zachování zásad pevně stanovených kroků a způsobu zavádění nových písmen. Žáci se s nimi mohou seznamovat a objevovat je v komunikačně reálných situacích. Nelpí

---

<sup>392</sup> Jedná se o úrovně, o kterých je uvažováno v souvislosti s přístupy, označovanými jako „top-down“ (Zápotočná, 2001, Wildová, 2005).

na předem stanovených metodických krocích, postupech a plánech.

6. Žáci se s jako prvním dekodovacím postupem seznamují s postupem hláskování. Slabikování získávají jako druhý dekodovací postup, přičemž v počátcích je hláskování postaveno na roveň slabikování. Tolerováno je případně tzv. dvojí čtení. Postupy, které si žák zvolí či v danou chvíli výrazněji preferuje, vedou postupně k tomu, že žáci začnou slovo uchopovat jako celek a čtení se zautomatizuje.
7. Podporuje názor, že děti se efektivně učí dovednosti čtení prostřednictvím psaní (srov. Menzel, 2000; Spittová, 2000). Žáci se od počátku pokouší psát hůlkovým písmem vlastní texty, často se zřetelným komunikačním a expresivním záměrem. Psaním procvičují přirozeným způsobem fonematickou analýzu a syntézu a objevují nová písmena v přirozených komunikačních situacích. Objevují také přirozenou cestou zákonitosti a pravidla pravopisu. Nácvik psacího písma v písankách je doplněn o pravidelné psaní vlastních, sdělovacích textů jako činnosti směřující k funkčnímu psaní a čtení.
8. Zajišťuje, že čtení a psaní není odtrženo od světa dětí, od jejich radostí, zájmů, ale ani od jejich starostí a problémů. Čtení a psaní se týká jich samotných. Čtení a psaní není vytrhováno z významového kontextu. Kontext je oběma činnostem dáván také organizováním výuky do ucelených tematických celků.
9. Vede žáky k samostatnosti, přirozeným a nenásilným způsobem rozvíjí jejich kognitivní schopnosti a dovednosti. Buduje touhu po poznání a učení.
10. Vede žáky k vlastní tvořivosti, k potřebě číst a písemně se vyjadřovat.
11. Výuka čtení a psaní metodou respektující přirozené cesty je základním předpokladem pro čtení s porozuměním, čtení přemýšlivé a čtení kritické, dále pak pro tvořivé psaní. Vede žáky ke čtenářství.

Jak již bylo naznačeno, žáci v modifikované analyticko-syntetické metodě pracují nejen postupy, které vycházejí z tradičního pojetí metody, ale také postupy, které směřují **k práci se slovními celky (klíčovými slovy)** a **k volné písemné produkci** žáků.

V rámci předslabikářového období byla vymezena dvě základní období:

- Období luštění klíčových slov<sup>393</sup>
- Období počátků slabikování

V obou těchto fázích žáci pracují s doporučenými výukovými materiály (Živá abeceda a soubor písanek).

### **5.5.1 Období seznamování se samohláskami (Živá abeceda) a luštění prvních klíčových slov a klíčových vět**

Jako první fáze v rámci předslabikářového období bylo vymezeno období, které je v obsazích použitých výukových materiálů směřováno ke sluchové analýze slov na slabiky a jednotlivé hlásky, k vyvození samohlásek a obou tvarů jim odpovídajících grafémů a k rozvoji grafomotoriky. Tato doba je v rámci analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí označena jako období luštění klíčových slov.

Výše uvedené základní tradiční postupy jsou tak od druhého týdne v září doplňovány o práci s klíčovými slovy. Klíčová slova se vyznačují těmito základními charakteristikami:

- Jsou zařazována nad rámec tradičního obsahu učiva, tzn. obsahují písmena doposud výukovými materiály nezavedená.
- Zpočátku jsou zapisována před zraky žáků na tabuli hůlkovým písmem se souběžným vyslovováním korespondujících hlásek.
- Mohou být připravována dopředu na tabuli s tím, že žáci „luští“ jejich význam.
- Žáci tato slova rozpoznávají zpočátku spíše jako obrazy slov.
- Každé slovo je ihned analyzováno sluchově i vizuálně na hlásky a korespondující grafémy. K analýze již zavedených klíčových slov se přistupuje také v dalších hodinách, kdy se vyvozená písmena propojují s písmeny, která jsou obsažena v nových klíčových slovech.

---

<sup>393</sup> Jak již bylo uvedeno, termín „luštění“ slov je užíván v několika významech a je vázán na práci s klíčovými slovy nebo klíčovými větami. Jako „luštění“ je v počátcích označována fáze práce s klíčovými slovy, kdy čtení těchto slov ještě nemusí mít všechny atributy skutečného čtení. Žáci si slovo osvojují spíše pamětně, ale již se zaměřeností k určitým atributům daného slova. Luštěním je současně označován také postup, který od počátku učí žáky analyzovat slova na hlásky a přiřazovat k hláskám korespondující grafémy (učí žáky postupu čtení hláskováním). Termínem „luštění“ jsou dále označovány také interní postupy žáků, kdy žáci docházejí v dalších fázích svého učení k významu klíčového slova (kombinují např. hláskování a slabikování). Žáci dále pokračují v luštění klíčových slov a vět, a to již v období, kdy je cíleně nacvičováno prostřednictvím výukových materiálů čtení slabikováním.



- Jednotlivá vyvozená písmena jsou označována barevnými rámečky a jsou zpětně rozpoznávána za různých situací.
- Vyvozená písmena z klíčových slov jsou dále opakována v dalších (nových) klíčových slovech.
- Čtení zavedených klíčových slov se uskutečňuje vždy v úvodu hodiny, ke klíčovým slovům je vráceno také v průběhu hodiny a jsou propojována s dalšími činnostmi (těsná vazba na volné psaní).
- Počet slov zařazených v daném týdnu závisí na aktuálních schopnostech žáků další nová slova (a nová písmena v rámci slov) identifikovat. V rámci výzkumného šetření byla ověřena minimální hranice počtu efektivně zavedených slov jako tři nová slova týdně<sup>394</sup>. Obecně byl ověřen postup „spíše nespíchat“.
- Klíčová slova jsou žáky opisována na volné listy v rámci tzv. volného psaní a doplňována korespondujícími obrázky a samostatnými pokusy žáků o zápis vlastních slov (více kapitola 5.5.3).

Přístup žáků k rozpoznávání jednotlivých klíčových slov je zpočátku spíše globální, se zaměřením k jednoduše daného slova jako k orientačním vodítkům. Protože je každé klíčové slovo souběžně rozkládáno na fonémy a korespondující grafémy, žáci se prostřednictvím práce s klíčovými slovy učí velmi rychle novým písmenům, a to nad rámec výukových materiálů, a osvojují si dekodovací postup hláskování.

Pro volbu klíčových slov byly postulovány a následně ověřeny tyto základní principy:

- Těsná provázanost klíčového slova na obsahy výukových materiálů.
- Opakování písmen z předcházejících klíčových slov v novém klíčovém slově.
- Tendence k absenci měkkých a tvrdých slabik a dále slabik skupiny dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě.
- Zohledňování také aktuálního zájmu žáků o určitá slova či písmena.
- Klíčová slova se mohou současně stávat ústředními tématy a náměty

---

<sup>394</sup> Vhodný počet slov lze velmi těžko zevšeobecnit, ale postupně (v návaznosti na vzrůstající znalosti a dovednosti žáků) vzrůstal i počet zvedených slov.

výukových jednotek.

Práce s klíčovými slovy může být průběžně obměňována např. těmito způsoby:

- Žáci diktují učiteli klíčové slovo a sledují zápis slova na tabuli.
- Žáci odhadují význam nového klíčového slova (zkouší jej luštit, využívají také různé indicie, které jim učitel v danou chvíli poskytne).<sup>395</sup>
- K vyvozeným hláskám a písmenům z klíčových slov hledají žáci další slova, která na danou hlásku začínají (takové slovo může učitel na přání dětí zapsat).
- Žáci rozpoznávají klíčová slova na kartičkách slov.
- Žáci hrají další hry, kde manipulují s klíčovými slovy.

Práce s klíčovými slovy je provázána s aktivitami vázanými na práci s klíčovými větami. Klíčové věty jsou zařazovány do výuky zhruba od začátku října. Tyto věty jsou formulovány žáky či jsou záměrně vytvořené učitelem. Aktivitě vázané na klíčové věty vycházejí převážně z práce realizované v tematických celcích a využívají náměty z výukových materiálů (Živá abeceda). Tyto věty jsou zapisovány podle diktátu žáků učitelem před zraky žáků na tabuli. Zapsaná věta je rozkládána nejprve na jednotlivá slova, která žáci v rámci věty rozpoznávají (označují barevnými rámečky), vybraná slova věty jsou dále analyzována na hlásky a písmena (viz postup práce s klíčovými slovy). Věty jsou opisovány žáky na volné listy a doplňovány obrázky a dalšími (interními) pokusy žáků o psaní (slov, vět). V průběhu popsaného období u žáků na různé (individuální) úrovni dochází k:

1. učení se písmenům nad rámec výukových materiálů;
2. osvojení si strategie „luštění“ (hláskování);
3. prvním pokusům o psaní vlastních slov hůlkovým písmem.

### 5.5.2 Období počátků slabikování

V okamžiku, kdy se žáci prostřednictvím Živé abecedy seznamují s první souhláskou (v používaných materiálech s písmeny M, m), začínají se seznamovat s dekódovací strategií slabikování. Tato fáze byla v rámci předslabikářového období vymezena jako období počátků slabikování. Výuka probíhá i nadále

---

<sup>395</sup> Takovou indicí může být sdělení, např. že slovo je jedním ze slov k obrázkům v Živé abecedě, že slovo např. označuje druh motýla, že slovo je křestním jménem jednoho z žáků ve třídě. Takto vedené činnosti směřují žáky k tomu, aby používali různé postupy (strategie), kterými dosáhnou významu slova.

v souvztažnosti s výukovými materiály (Živá abeceda). Žáci nacvičují identifikaci izolované otevřené slabiky postřehováním a seznamují se dále s postupem čtení dvouslabičných slov složených ze dvou otevřených slabik a s postupem čtení slov složených z jedné uzavřené slabiky metodickými postupy doporučenými pro tradiční formu analyticko-syntetické metody.

V době směřování výuky k nácviku slabikování tak žáci získávají druhou dekodovací strategii<sup>396</sup>. I nadále jsou zařazovány aktivity vázané na klíčová slova a klíčové věty, zahrnující písmena a struktury, doposud výukovými materiály nezavedené. Žáci dále pokračují v luštění těchto slov a v dalších aktivitách vázaných na tato slova a věty, kdy ve svých interních dekodovacích postupech aplikují také různé dekodovací postupy. Jak prokázala výzkumná šetření, těmito postupy jsou v počátcích velmi často kombinace hláskování a slabikování (také v rámci jednoho slova)<sup>397</sup>.

### 5.5.3 Přístupy realizované ve slabikářovém období

Začátek slabikářového období je vymezen jako období přechodu od Živé abecedy ke Slabikáři. Jak vyplývá z popisu aktivit začleňovaných v průběhu tohoto období, je v tomto období primární pozornost odkláněna od nácviku dekodování<sup>398</sup>. Jak dokládá spektrum jednotlivých činností a aktivit, popisovaných v části práce zpracovávající podklady k akčnímu výzkumu, tyto aktivity jsou vedeny s následujícími záměry:

1. Dále rozvíjet a upevňovat technické aspekty čtení a psaní.
2. Rozvíjet čtenářské kompetence žáků ve vztahu k vymezeným rovinám čtenářské gramotnosti a ve vztahu ke všem úrovním Bloomovy taxonomie kognitivních cílů.

---

<sup>396</sup> Jak ukázala výzkumná šetření, mezi žáky se rekrutovala skupina, která si tuto strategii velmi rychle osvojila a začala ji používat jako výhradní strategii. Další skupinu tvořili žáci, kteří přijali slabikování, ale současně používali také hláskování (např. u slov tvořených uzavřenou slabikou). Mezi žáky se vyskytl také žák, který používal hláskování dalších několik týdnů a poté začal používat souběžně obě strategie s postupnou zvyšující se frekvencí ke slabikování.

<sup>397</sup> Více popsáno v kapitole 5.4 Závěrečné shrnutí k jednotlivým výzkumným předpokladům.

<sup>398</sup> Jak prokázala prosincová měření (VP, MP, FA a FS), žáci celé experimentální skupiny rozpoznávali všechny tvary velkého i malého tiskacího písma a většina z nich dosahovala nadprůměrných či maximálních hodnot také v testech FA a FS. Pozorování směřovaná k technickým aspektům jejich čtení ukázala na ovládání dekodovacích strategií, kdy většina z žáků v období začátku druhého pololetí četla většinu ze slabikářových textů čtením, které svým charakterem vykazovalo znaky zautomatizovaného plynulého čtení.

3. Podpořit práci v ucelených tematických celcích s využíváním významového kontextu pro dekodování základního významu a pro práci v úrovních hlubšího porozumění textu.
4. Rozvíjet Slabikářem nabízené texty o další (vlastní) texty s participací žáků na vytváření těchto textů.
5. Využívat slabikářových textů pro aplikaci aktivizujících výukových metod a přístupů.
6. Využívat průběžně také jiných textových zdrojů nad rámec výukových materiálů (knihy, časopisy, encyklopedie, komiksové příběhy atd.) a tyto texty provazovat s tématy nabízenými Slabikářem.

#### **5.5.4 Volné psaní žáků**

Volné psaní je od počátku velmi těsně provázáno s prací na úrovni klíčových slov a klíčových vět a je na různých úrovních dále realizováno během celého školního roku, kdy děti zhruba od poloviny listopadu začínají psát vlastní texty komplexnějšího charakteru na zadaná témata. Volba témat je odvozována jednak z obsahů výukových materiálů, dále z aktuálních zájmů dětí o určitou tematiku (např. Ptáci, Želvy). Žáci čtou své texty ostatním.

Pokud bychom měli systematizovat přístup, který využívá volného psaní žáků a který je včleněn do tradičního přístupu, je možné jej rozdělit do třech základních oblastí:

1. Žáci opisují slova z tabule. V rámci této činnosti se pokoušejí také o vlastní produkci. Pokoušejí se o zápis vlastních slov či vět. Žákům, kteří při nástupu do 1. třídy již ovládají princip čtení a psaní, je tak nabízena možnost seberealizace.
2. Žáci opisují také celé věty, které učiteli nadiktovali a které byly zapsány na tabuli. Tyto věty dále doplňují pokusy o vlastní psaní na úrovni slov či celých vět.
3. Žáci píšou vlastní komplexní texty na zadaná témata či na témata, která si sami zvolí.

Všechny výše definované aktivity se odehrávaly na úrovni dobrovolnosti

žáků k těmto aktivitám, kdy žákům je žákům poskytována naprostá volnost v přístupu k zpracování. Principy uplatňované ve volném psaní můžeme definovat do těchto bodů:

- žáci nemusí opisovat či psát, ale mohou kreslit obrázky;
- pokud se rozhodnou pro opisování, množství textu, který opíší je zcela na nich;
- mohou variovat zadání činnosti ve volném psaní vlastními aktivitami dle záměrů a svých preferencí;
- od učitele získávají zpětnou vazbu, která má suportivní a oceňující charakter;
- chyba je vnímána jako přirozený jev participace na objevování<sup>399</sup>
- žáci jsou vedeni k tomu, aby oceňovali produkty svých spolužáků a aby si vzájemně poskytovali pomoc, pokud si o ni spolužák řekne.

---

<sup>399</sup> Více: Maňourová, Z.: Moderní pohled na výuku prvopočátečního čtení a psaní z hlediska nazírání na chybu a práci s chybou. *Didaktické studie*. 2009, roč. 1 (V), č. 2, s. 9 – 20. Praha: Pedf UK, 2009. ISSN 1804-1221.

## 6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ – PEDAGOGICKÝ EXPERIMENT 1, PEDAGOGICKÝ EXPERIMENT 2

### 6.1 Zhodnocení výsledků pedagogického experimentu 1

#### 6.1.1 Vyhodnocení výsledků F-testu a t-testu

V experimentu 1 byla vyhodnocována vstupní a výstupní data vztahující se ke sledovaným disciplínám velká tiskací písmena (VP), malá tiskací písmena (MP), fonemická analýza (FA), fonemická syntéza (FS) a grafomotorické schopnosti (LTG). Dále byly sledovány parametry volného psaní VPP a VPČ1, VPČ2.

#### Interpretace výsledků

Provedením **F-testu** jsme s 95% pravděpodobností prokázali, že v zářijovém (vstupním) měření vykazují výsledky všech šetřených populací shodné rozptyly ve všech sledovaných disciplínách (Tabulka 1a). V prosincovém (výstupním) měření vykazují obě kontrolní skupiny opět shodné rozptyly, zatímco ES vůči jednotlivým KS vykazuje nerovnost rozptylů (zvýrazněno červeně). Dále jsou v tabulkách 2a a 2b uvedeny směrodatné odchylky ( $\sigma$ ). Ty vypovídají o tom, jak moc se od sebe navzájem liší typické případy v souboru zkoumaných čísel, čím větší  $\sigma$  tím větší odlišnost.

$\alpha = 0,05$ $F =$	Září					Prosinec				
	VP	MP	FA	FS	LTG	VP	MP	FA	FS	LTG
KS1 - KS2	0,963	0,814	0,485	0,768	0,534	0,165	0,452	0,306	0,243	0,506
ES - KS1	0,380	0,291	0,485	0,651	0,241	<0,001	0,009	<0,001	<0,001	0,016
ES - KS2	0,397	0,196	0,953	0,462	0,536	0,003	0,044	<0,001	<0,001	0,003

Tabulka 1a: Výsledky F-testu

$\alpha = 0,05$ $F =$	VPP	VPČ1	VPČ2
KS1 - KS2	0,836	0,014	0,101
ES - KS1	0,005	0,254	0,003
ES - KS2	0,003	0,001	<0,001

Tabulka 1b: Výsledky F-testu

$\sigma =$	Září					Prosinec				
	VP	MP	FA	FS	LTG	VP	MP	FA	FS	LTG
KS1	8,804	6,932	2,744	1,071	2,833	7,907	7,988	2,315	0,949	1,459
KS2	8,917	6,582	2,343	1,003	2,461	5,754	6,735	1,833	1,245	1,704
ES	10,811	8,895	2,278	1,184	2,083	2,562	3,967	0,726	0,242	0,768

**Tabulka 2a: Směrodatná odchylka**

$\sigma =$	VPP	VPČ1	VPČ2
KS1	1,735	0,980	1,049
KS2	1,823	1,759	1,540
ES	0,808	0,726	0,464

**Tabulka 2b: Směrodatná odchylka**

Vzhledem k hodnotám dosahovaným v parametrech stanovených pro volné psaní (Tabulka 1b) byl zvolen typ **t-testu** pro dva nezávislé výběry se shodnými rozptyly ( $1 > f > 0,05$ ) a typ t-testu pro dva nezávislé soubory s neshodnými rozptyly ( $f < 0,05$ ).

K provedení t-testu jsme zvolili hladinu významnosti  $\alpha = 0,01$ . Na základě zvolené hladiny významnosti jsme prokázali, že při prvním porovnání v září sledované skupiny KS1, KS2 a ES navzájem nevykazují statisticky významný rozdíl v průměrných hodnotách ani v jedné ze sledovaných disciplín. Při následných komparacích v testovaném vzorku v prosinci byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi skupinou ES a skupinami KS1 a KS2 ve sledovaných disciplínách VP, MP, FA, FS (zvýrazněno červeně), zatímco skupiny KS1 a KS2 mezi sebou statisticky významný rozdíl v průměrech nevykazují (Tabulka 3a). Statisticky významný rozdíl nebyl prokázán v disciplíně LTG.

Za pomoci analýzy středních hodnot získaných v testech volného psaní jsme ověřili, že při prvním porovnání v lednu je statisticky významný rozdíl mezi ES a skupinami KS1 a KS2, zatímco skupiny KS1 a KS2 statisticky významný rozdíl v průměrných hodnotách v parametru VPP nevykazují. Obě následné komparace v červnových měřeních (parametr VPČ1 a VPČ2) tento výsledek zopakovaly. Je tedy možné konstatovat, že s 99% pravděpodobností experimentální skupina (ES), v porovnání s oběma kontrolními skupinami (KS1 a KS2), dosahovala statisticky významné rozdíly v průměrných hodnotách ve všech měřeních (Tabulka 3b). Pro ilustraci jsou přiloženy průměrné hodnoty ( $\mu$ ) testovaných populací (Tabulka 4a a Tabulka 4b).

$\alpha = 0,01$ $t =$	Září					Prosinec				
	VP	MP	FA	FS	LTG	VP	MP	FA	FS	LTG
KS1 - KS2	0,377	0,479	0,846	0,949	0,122	0,067	0,207	0,932	0,690	0,842
ES - KS1	0,421	0,469	0,910	0,109	0,599	<0,001	<0,001	0,002	<0,001	0,244
ES - KS2	0,953	0,186	0,940	0,105	0,272	<0,001	<0,001	<0,001	0,001	0,409

Tabulka 3a: Výsledky t-testu

$\alpha = 0,01$ $t =$	VPP	VPČ1	VPČ2
KS1 - KS2	0,296	0,692	0,578
ES - KS1	<0,001	<0,001	<0,001
ES - KS2	<0,001	0,003	<0,001

Tabulka 3b: Výsledky t-testu

$\mu =$	Září					Prosinec				
	VP	MP	FA	FS	LTG	VP	MP	FA	FS	LTG
KS1	12,700	7,450	5,350	0,550	13,850	22,650	18,300	6,800	2,000	16,850
KS2	15,238	5,905	5,190	0,571	15,190	26,810	21,333	6,857	1,857	16,952
ES	15,438	9,438	5,250	1,188	14,313	32,750	30,875	8,813	2,938	17,313

Tabulka 4a: Průměrné hodnoty ( $\mu$ )

$\mu =$	VPP	VPČ1	VPČ2
KS1	2,700	2,200	2,000
KS2	2,095	2,381	1,762
ES	6,188	3,813	4,688

Tabulka 4b: Průměrné hodnoty ( $\mu$ )

#### 6.1.1.1 Dílčí závěr

Za pomoci analýzy středních hodnot jsme ověřili, že ve sledovaných disciplínách ve vstupních průměrných hodnotách (září) nevykazovaly skupiny sledovaného vzorku vzájemného rozdílu. Ve výstupních hodnotách byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi dosaženými průměry experimentální skupiny a KS1 i KS2 v disciplínách VP, MP, FA, FS. Skupiny KS1 a KS2 při vzájemné komparaci statisticky významný rozdíl v průměrných hodnotách v uvedených disciplínách nevykazovaly. Statisticky významný rozdíl mezi ES a oběma kontrolními skupinami nebyl prokázán ve výstupních průměrných hodnotách disciplíny LTG.

V parametru pro volné psaní (VPP) byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi dosaženou průměrnou hodnotou ES a oběma kontrolními skupinami. Skupiny KS1 a KS2 mezi sebou statisticky významný rozdíl v průměrných



hodnotách v parametru VPP nevykazovaly. Také v parametru VPČ1 a VPČ2 byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi dosaženými průměrnými hodnotami experimentální skupiny a KS1 i KS2, přičemž obě kontrolní skupiny při vzájemné komparaci průměrných hodnot v obou parametrech neprokázaly statisticky významný rozdíl.

#### **6.1.1.2 Shrnutí ve vztahu k ověřovaným hypotézám**

Výše popsané statistické šetření s 99% pravděpodobností prokázalo, že zatímco při prvotním měření v září nebyl prokázán statisticky významný rozdíl hodnot ve sledovaných ukazatelích (VP, MP, FA, FS, LTG) mezi experimentální skupinou a oběma kontrolními skupinami, po aplikaci experimentálního způsobu výuky vykazuje experimentální skupina, vyjma disciplíny LTG, statisticky významně odlišné střední hodnoty. Byl tedy statisticky prokázán vliv experimentálního způsobu výuky (ve srovnání s konvenční formou metody) na výsledky žáků v těchto disciplínách, a to s pravděpodobností 99%.

Žáci experimentální skupiny dosahovali statisticky významně odlišných průměrných hodnot ve všech parametrech stanovených pro volné psaní (VPP, VPČ1, VPČ2). S 99% pravděpodobností byl prokázán vliv analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí na úroveň volného psaní žáků.

Popsaným statistickým šetřením byly ověřovány hypotézy 1, 3, 4 a 5.

#### **Ověření hypotézy 1**

Jak již bylo uvedeno, výsledky t-testu ukázaly, že mezi experimentální skupinou a kontrolními skupinami (ES – KS1; ES – KS2) a mezi oběma kontrolními skupinami (KS1 – KS2) nebyl ve sledovaných vstupních hodnotách zjištěn statisticky významný rozdíl.

*Závěr:* testované populace vykazovaly v září z hlediska průměru vstupních hodnoty  $VP_z$ ,  $MP_z$ ,  $FA_z$ ,  $FS_z$ ,  $LTG_z$  statisticky významnou podobnost.

#### **Ověření hypotézy 3**

Výše provedené statistické šetření t-testem s 99% pravděpodobností prokázalo statisticky významný vliv analyticko-syntetické metody

v modifikovaném pojetí na dovednosti žáků ve sledovaných disciplínách: nabývání znalosti velkých a malých tiskacích písmen (VP; MP) a fonematická analýza a syntéza (FA, FS).

*Závěr:* žáci vyučovaní analyticko-syntetickou metodou v modifikovaném pojetí se rychleji učili velkým i malým písmenům a dosahovali také lepších hodnot v rozvoji schopnosti fonematické analýzy a syntézy oproti žákům, kteří byli vyučováni tradiční formou analyticko-syntetické metody.

#### **Ověření hypotézy 4**

Výše provedené statistické šetření t-testem s 99% pravděpodobností neprokázalo statisticky významný vliv modifikované formy metody na rozvoj grafomotorických schopností a dovedností (LTG).

*Závěr:* žáci, kteří byli vyučováni analyticko-syntetickou metodou v modifikovaném pojetí, nedisponovali ve výstupních měřeních lepšími grafomotorickými schopnostmi než žáci vyučovaní tradiční formou metody. Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí neměla ve srovnání s tradičním pojetím metody statisticky významný vliv na rozvoj grafomotorických schopností žáků.

#### **Ověření hypotézy 5**

Výše provedené statistické šetření t-testem s 99% pravděpodobností prokázalo statisticky významný vliv analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí ve sledované disciplíně volné psaní v obou testovacích obdobích (leden, červen) ve všech sledovaných parametrech (VPP, VPČ1, VPČ2) ve srovnání s tradiční formou analyticko-syntetické metody.

*Závěr:* žáci, vyučováni analyticko-syntetickou metodou v modifikovaném pojetí dosahují vyšších hodnot ve volném psaní než žáci obou kontrolních skupin. Jak ukázala analýza dosažených hodnot, výsledky žáků experimentální skupiny v parametru VPP (sledována primárně technická úroveň) výrazně převyšují hodnoty, které dosáhli v tomto období žáci obou kontrolních skupin. V červnu se dosažené hodnoty ve sledovaném parametru VPČ1(technika psaní) v rámci všech sledovaných skupin jeví, oproti lednovému šetření, jako vyrovnanější. Přesto byl také v tomto parametru prokázán statisticky významný vliv modifikované formy

analyticko-syntetické metody na technickou úroveň psaní. Výrazného rozdílu mezi testovanou skupinou a oběma kontrolními skupinami bylo dosaženo v parametru VPČ2 (obsahová a formální stránka textu).

### 6.1.2 Vyhodnocení vývoje úrovně ve sledovaných disciplínách VP, MP, FA, FS, LTG v experimentální skupině a kontrolních skupinách

Z výsledků t-testu je patrné, že mezi experimentální skupinou a kontrolními skupinami (ES – KS1; ES – KS2) a mezi oběma kontrolními skupinami (KS1 – KS2) nebyl ve sledovaných vstupních hodnotách v rámci jednotlivých disciplín zjištěn statisticky významný rozdíl. Všechny tři testované skupiny (populace) můžeme tedy z hlediska vstupních (zářijových) hodnot považovat za podobné.

Na dosažené průměrné vstupní a výstupní hodnoty, dále na rozdíly mezi dosaženými průměrnými hodnotami vyjádřené rozdílem průměrných hodnot i poměrně (k maximu dané disciplíny) ukazuje tabulka 5. Na vývoj průměrných hodnot v jednotlivých disciplínách u testovaného vzorku ukazují grafy 1–4.

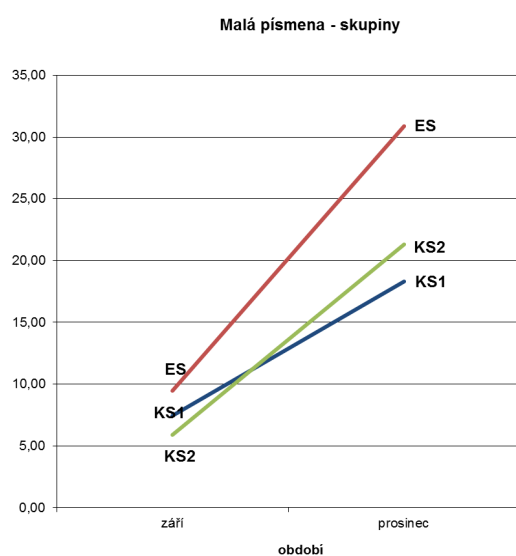
Disciplína	Dosažené průměrné hodnoty září			Dosažené průměrné hodnoty prosinec			Nárůst v průměrné hodnotě			Průměrný nárůst v % vůči maximu disciplíny (34, 34, 9, 3, 18)		
	ES	KS1	KS2	ES	KS1	KS2	ES	KS1	KS2	ES	KS1	KS2
VP	15,44	12,70	15,24	32,75	22,65	26,81	17,31	9,95	11,57	51	29	34
MP	9,44	7,45	5,90	30,88	18,30	21,33	21,44	10,85	15,43	63	32	45
FA	5,25	5,35	5,19	8,81	6,80	6,86	3,56	1,45	1,67	40	16	19
FS	1,19	0,55	0,57	2,94	2,00	1,86	1,75	1,45	1,29	58	48	43
LTG	14,31	13,85	15,19	17,31	16,85	16,95	3,00	3,00	1,76	10	8	7

**Tabulka 5: Dosažené průměrné hodnoty v disciplínách, nárůst v absolutní hodnotě a průměrný nárůst hodnot vyjádřený vůči maximu**

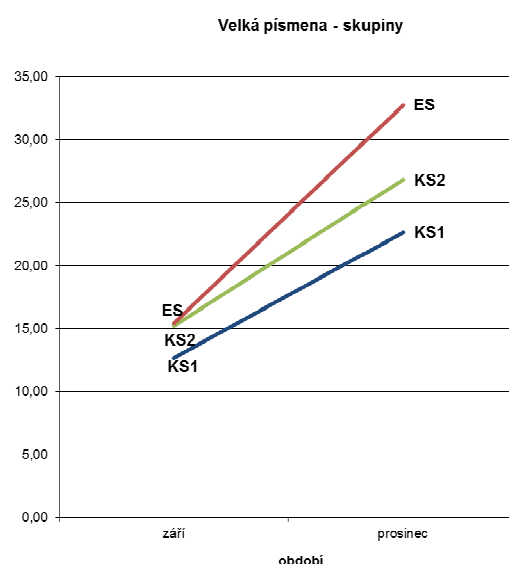
Z tabulky 3 i ze spojnicových grafů 1, 2, 3 a 4 je patrný výrazný nárůst sledovaných ukazatelů VP, MP, FA, FS v experimentální skupině v porovnání s výsledky, zjištěnými v obou kontrolních skupinách (nárůst VP +17,31 oproti +9,95 a +11,57; nárůst MP +21,44 oproti +10,85 a +15,43; nárůst FA +3,56 oproti +1,45 a +1,67; nárůst FS +1,75 oproti +1,45 a +1,29). Tento dosažený rozdíl žáků experimentální skupiny je patrný také z poměrného vyjádření nárůstu hodnot VP = +51%, MP = +63% a FA = +40% (oproti 16% a 19% u žáků KS), FS = 58% (v této disciplíně poměrný nárůst mezi žáky ES a KS dosahuje nejmenšího rozdílu).

Jak již bylo uvedeno, ve sledované disciplíně LTG nebyl zaznamenán

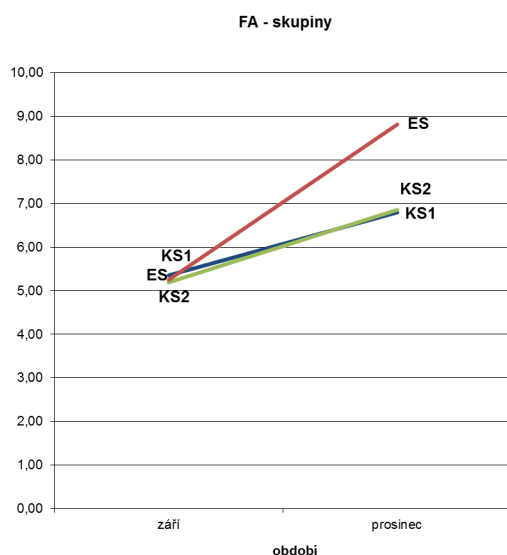
ve výstupních hodnotách statisticky významný rozdíl mezi experimentální skupinou a oběma kontrolními skupinami. Tento rozdíl nebyl zaznamenán také ve vzájemném srovnání výstupních hodnot obou kontrolních skupin. ES vykazuje nárůst průměrných hodnot u sledovaného ukazatele LTG shodný s hodnotami KS1 (+3,00), přičemž nižší hodnoty dosáhli žáci KS2 (+1,76).



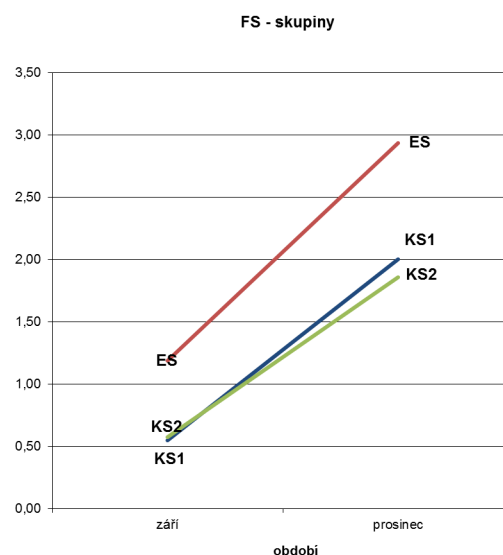
**Graf 1: Nárůst hodnot MP**



**Graf 2 Nárůst hodnot VP**



**Graf 3: Nárůst hodnot FA**

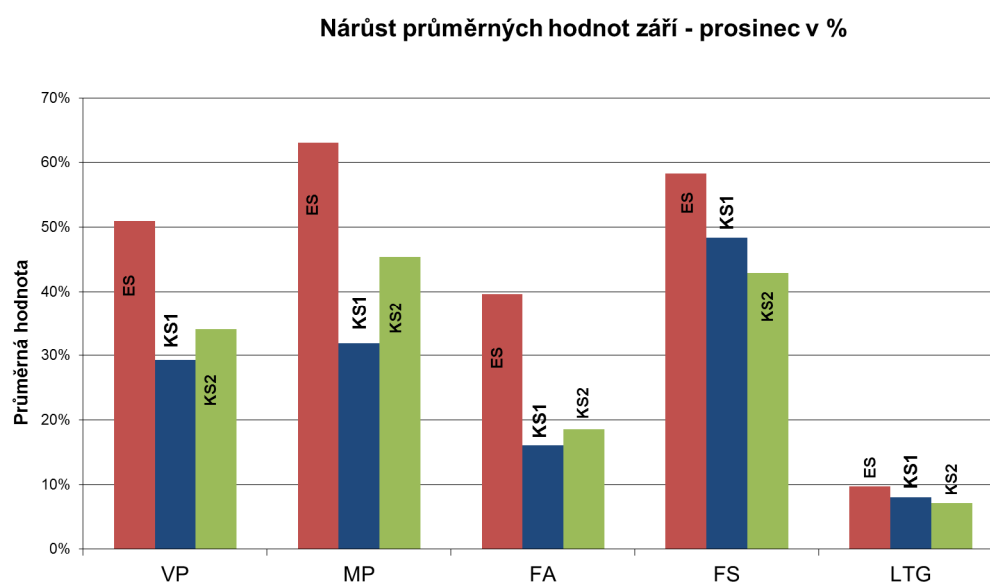


**Graf 4: Nárůst hodnot FS**

Přestože nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi vstupními

hodnotami testované populace, ve sledovaných disciplínách MP, VP, FS vykazovali vyšších vstupních průměrných hodnot žáci experimentální skupiny. V disciplíně FA se jeví vstupní hodnoty skupin jako vzájemně vyrovnané (Graf 3), kdy vyšší vstupní hodnoty dosáhli žáci KS1 (5,35). Patrný je výrazný nárůst výsledné průměrné hodnoty v ES, kdy dosažená hodnota v FA<sub>p</sub> se přibližuje maximální hodnotě stanovené pro danou disciplínu (9,00). Těsných rozdílů ve vstupních a výstupních hodnotách vykazují obě kontrolní skupiny v disciplínách FA a FS.

Rozdíly nárůstu hodnot všech sledovaných ukazatelů (VP, MP, FA, FS, LTG) vyjádřeno poměrně vůči maximu sledované disciplíny ukazuje tabulka 5 a sloupkový graf 5.



**Graf 5: Procentuální nárůst průměrných hodnot sledovaných parametrů (září – prosinec)**

#### 6.1.2.1 Dílčí závěr

Shrneme-li, žáci experimentální skupiny ve srovnání s žáky obou kontrolních skupin dosáhli ve sledovaných disciplínách VP, MP, FA, FS vyššího nárůstu průměrných hodnot (vyjádřeno poměrem vůči maximální hodnotě stanovené pro danou disciplínu). Výrazný rozdíl mezi výsledky experimentální skupiny a obou kontrolních skupin byl zaznamenán především v disciplínách VP, MP a FA. V disciplíně FS vykazaly poměrné rozdíly mezi žáky experimentální skupiny a obou kontrolních skupin nejnižších hodnot. Výsledky v disciplíně LTG

ve všech skupinách se jeví jako vyrovnané, přesto žáci experimentální skupiny dosáhli vyšší poměrné hodnoty než žáci obou kontrolních skupin.

#### **6.1.2.2 Shrnutí ve vztahu k ověřovaným hypotézám**

##### **Ověření hypotézy 2**

Porovnáme-li vstupní hodnoty zjištěné ve sledované disciplíně VP<sub>z</sub> (15,44; 12,70; 15,24) se vstupními hodnotami MP<sub>z</sub> (9,44; 7,45; 5,90) všech sledovaných skupin, zjistíme, že vstupní hodnoty dosažené v disciplíně VP<sub>z</sub> jsou vyšší než hodnoty dosažené v disciplíně MP<sub>z</sub> (Tabulka 5).

*Závěr:* zjištěné hodnoty odkazují k předpokladu, že žáci testované populace v době nástupu školní docházky (září) prokazovali lepší znalosti velkého tiskacího písma<sup>400</sup>. Dále bylo zjištěno, že v rámci své skupiny dosahovali žáci testovaného vzorku také vyšších výstupních hodnot VP<sub>p</sub> oproti hodnotám MP<sub>p</sub>. Tato skutečnost ukazuje, že i po třech měsících školní docházky prokazovali žáci lepší znalost velkého tiskacího písma než písma malého tiskacího v rámci své skupiny.

#### **6.1.3 Vyhodnocení výsledků volného psaní (VPP; VPČ1, VPČ2)**

Budeme-li posuzovat úspěšnost žáků všech testovaných skupin v disciplíně volné psaní, z uvedených hodnot sledovaných parametrů VPP, VPČ1 a VPČ2 je patrné, že žáci experimentální skupiny dosahovali ve třech sledovaných parametrech vyšších výsledků než žáci obou kontrolních skupin (Tabulka 6, Graf 6). Statisticky významný vliv modifikované formy analyticko-syntetické metody na schopnost žáků psát vlastní texty (volné psaní) byl prokázán t-testem v lednovém i červnovém měření (viz Interpretace výsledků t-testu, kapitola 6.1.1)).

Ve volném psaní v lednu (VPP) dosáhli žáci ES průměrné hodnoty 6,14, přičemž žáci KS1 dosáhli pouze hodnoty 2,70 a žáci KS2 hodnoty 2,10. Z výsledků je patrná vyrovnanost dosažených průměrných hodnot VPP žáků obou kontrolních skupin.

---

<sup>400</sup> Velkého tiskacího písma v počátcích výuky čtení a psaní využívá např. genetická metoda. Přirozená návaznost na znalosti žáků z předškolního věku a dodržování tzv. zásady jedné obtížnosti jsou jedny z charakteristických rysů této metody (Wagnerová, 1998). Také Spittová (2000) ve své metodě využívá počáteční zaměřenosti žáků k velkému tiskacímu písmu.

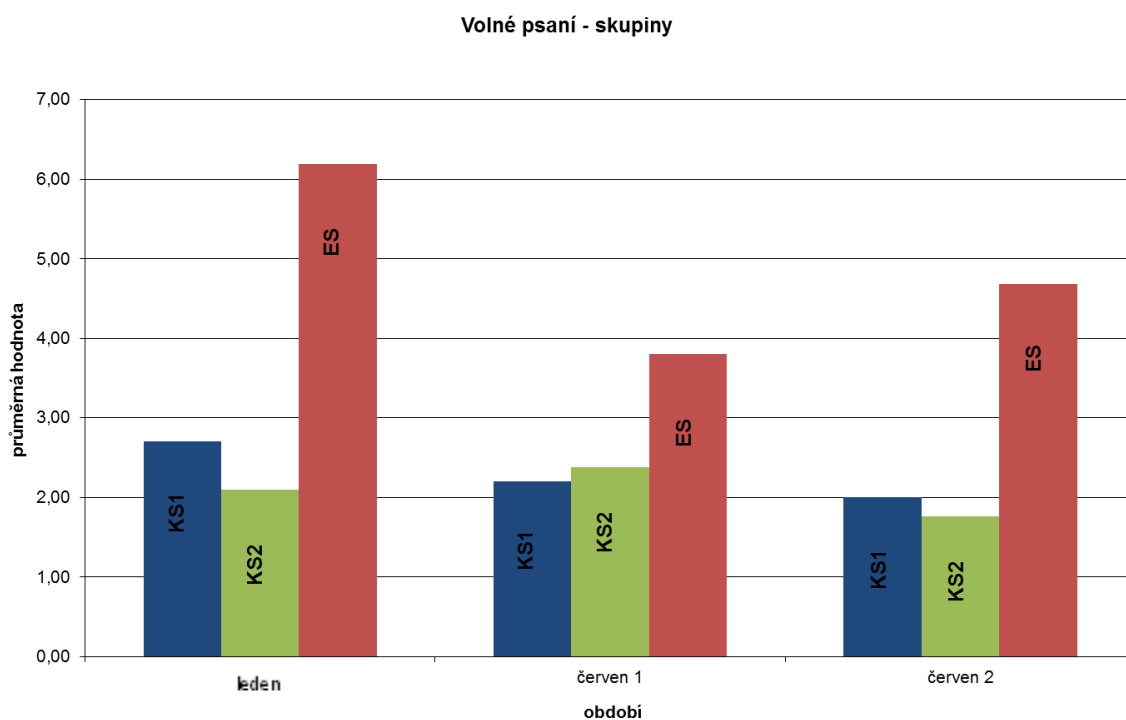
Skupina	Dosažené průměrné hodnoty		
	VPP	VPČ1	VPČ2
KS1	2,70	2,20	2,00
KS2	2,10	2,38	1,76
ES	6,19	3,81	4,69

**Tabulka 6: Dosažené průměrné hodnoty ve volném psaní**

Budeme-li vztahovat výsledky VPP obou kontrolních skupin k dosaženým průměrným výstupním hodnotám disciplín  $VP_p$ ,  $FA_p$ ,  $FS_p$ ,  $LTG_p$ , zjistíme, že vyšších hodnot v disciplíně  $VP_p$ ,  $FA_p$ ,  $LTG_p$  dosáhli žáci KS2 (v disciplíně  $FA_p$  byli naopak úspěšnější žáci KS1, i když rozdíl mezi oběma skupinami v dosažených výsledcích je nepatrný – 0,6). Přestože bychom mohli předpokládat, že žáci KS2 disponovali v prosinci „lepšími předpoklady“ pro volné psaní, dosáhli ve VPP o 0,6 bodů nižší průměrné hodnoty než žáci KS1.

V červnovém šetření byly v rámci volného psaní sledovány dva základní parametry (VPČ1 a VPČ2), přičemž oba parametry byly vyhodnocovány samostatně. V hodnocení technické úrovně psaní (VPČ1) dosáhli žáci experimentální skupiny průměrné hodnoty 3,81. Nižší hodnoty byly zjištěny u žáků obou kontrolních skupin ( $KS1 = 2,20$ ;  $KS2 = 2,38$ ). Výraznější rozdíl mezi výsledky experimentální skupiny a obou kontrolních skupin v dosažených hodnotách však vyvstal v hodnocení obsahové a formální úrovně (parametr VPČ2), kdy žáci ES dosáhli průměrné hodnoty 4,69 oproti dosažené průměrné hodnotě 2,00 v KS1 a průměrné hodnotě 1,76 v KS2.

Obdobně jako v lednovém šetření (VPP) vykazovaly v červnovém šetření obě kontrolní skupiny v dosažených průměrných hodnotách vyrovnanost, přičemž lepších výsledků ve sledovaných technických parametrech (VPČ1) dosáhli žáci KS1 a naopak žáci KS2 lépe zvládli požadavky na obsahovou a formální stránku textu (VPČ2).



**Graf 6: Dosažené průměrné hodnoty pro volné psaní (leden, červen)**

### 6.1.3.1 Dílčí závěr

Ve sledované disciplíně volného psaní byli v testování úspěšnější žáci experimentální skupiny. V lednovém šetření (VPP), směřovaném především k ověřování úrovně technických dovedností psaní hůlkovým písmem, dosáhli žáci experimentální skupiny průměrné hodnoty 6,19, kdy se úroveň jejich schopností psát vlastní texty pohybovala v rozpětí hodnotící škály F a G, čímž prokázali schopnost písemně se vyjádřit k zadanému tématu (jejich produkty již obsahovaly prvky korektního psaní). Úroveň volného psaní u žáků obou kontrolních skupin se pohybovala v rozmezí škály 0–C, kdy úroveň škály B a C je charakterizována převládáním kresebné produkce nad písemnou produkcí, přičemž psaní je směřováno spíše k prvním pokusům o zapsání izolovaných slov, která nemusejí mít obsahovou souvislost se zadaným tématem pro volné psaní (více v kapitole 6.1.6 Dílčí kvalitativní analýza zjištěných dat).

V červnovém šetření byly zaznamenány menší rozdíly mezi experimentální skupinou a oběma testovanými skupinami v parametru VPČ1, tzn. v parametru



technické úrovni psaní (přesto však byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi dosaženými průměry ES ve vztahu ke KS1 a KS2). Výraznější rozdíly mezi experimentální skupinou a oběma kontrolními skupinami byly zjištěny v parametru VPČ2, který sledoval obsahovou a formální stránku volného psaní. V tomto parametru se dosažené průměrné hodnoty žáků experimentální skupiny pohybovaly v rozpětí škály D a E (větší počet žáků ES dosáhl škály E), kdy písemná produkce měla charakter krátkého souvislého vyprávění.

#### **6.1.4 Rozdělení v rámci skupin podle výsledků v jednotlivých sledovaných disciplínách**

Pro potřeby hlubší analýzy dat byli žáci experimentální skupiny a obou kontrolních skupin na základě vstupních hodnot  $FA_z$ ,  $MP_z$ ,  $VP_z$  a sumárních vstupních hodnot rozděleni dle střední hodnoty (mediánu), přičemž předmětem následných analýz se staly dosahované úrovni v jednotlivých sledovaných disciplínách (VP, MP, FA, FS, LTG) a parametrech VPP, VPČ1, VPČ2. Z důvodu rozsahu disertační práce se následná analýza primárně zaměřuje více na výsledky dosažené v experimentální skupině, jež jsou vztahovány k výsledkům dosaženým v kontrolních skupinách.

##### **6.1.4.1 Rozdělení podle úrovně fonemické analýzy (FA)**

Jak ukazuje tabulka průměrů naměřených hodnot v daných podskupinách (Tabulka 7), nejvyšších vstupních hodnot (září) dosahovali žáci KS1m+ (ve sledovaných disciplínách  $VP_z$ ,  $MP_z$ ,  $FA_z$ ,  $LTG_z$ )<sup>401</sup>. Žáci experimentální skupiny ESm+ dosáhli v září nejvyšší hodnoty v úrovni fonemické syntézy ( $FS_z$ ), přičemž tato hodnota (1,38) výrazněji přesahuje hodnoty dosažené v ostatních podskupinách, s výjimkou hodnoty, které dosáhli žáci KSm+ (1,20). Nejnižších vstupních hodnot ve sledované disciplíně  $MP_z$  dosáhli žáci obou kontrolních skupin zařazení do podskupiny žáků s horším vstupním výsledkem FA (KS1m- 3,92 a KS2m- 4,45). Nízké vstupní hodnoty v disciplíně  $VP_z$  vykazovali žáci podskupin

---

<sup>401</sup>Pokud byly výsledky ve sledovaných disciplínách vyhodnocovány pouze v rámci skupin, nejvyšších vstupních výsledků v disciplínách  $VP_z$ ,  $MP_z$ ,  $FS_z$  prokazovali žáci experimentální skupiny.

KS1m- (8,58) a ESm- (12,38).

Dílčí závěr (1): Obecně můžeme shrnout, že žáci obou kontrolních skupin zařazení do podskupiny žáků s lepším vstupním výsledkem v disciplíně FA dosáhli současně lepších výsledků také ve vstupních hodnotách sledovaných disciplín  $VP_z$ ,  $MP_z$ ,  $FA_z$ ,  $FS_z$  a  $LTG_z$  v rámci vlastní skupiny i ve srovnání mezi kontrolními podskupinami v porovnání se žáky, kteří byli zařazení do podskupiny žáků s horším vstupním výsledkem. Dále žáci obou kontrolních skupin, kteří byli zařazení podle vstupní úrovně FA do podskupiny žáků s horším vstupním výsledkem, také ve výstupním měření ve sledovaných disciplínách  $VP_p$ ,  $MP_p$ ,  $FA_p$ ,  $FS_p$ ,  $LTG_p$  dosáhli současně horších výsledků než žáci kontrolních skupin zařazení do podskupiny žáků s horším vstupním výsledkem ve FA<sup>402</sup> (Tabulka 7).

Dílčí závěr (2): Žáci ES v obou podskupinách (m+, m-) dosáhli ve sledovaných disciplínách  $VP_p$ ,  $MP_p$ ,  $FA_p$ ,  $FS_p$  lepších výstupních výsledků než žáci podskupin obou kontrolních skupin. Žáci ESm- dosáhli v disciplínách  $VP_p$  a  $MP_p$  vyšších hodnot než žáci ESm+ (tzn. že v těchto dvou disciplínách patřili žáci ESm- mezi nejúspěšnější podskupinu také v rámci srovnání všech podskupin testované populace). Z hlediska výstupních hodnot v disciplíně  $LTG_p$  dosáhli nejvyšší hodnoty žáci KS1m+ (17,63), přičemž hodnoty dosažené v obou podskupinách experimentální skupiny se pohybují nad úrovní 17 bodů (Tabulka 7).

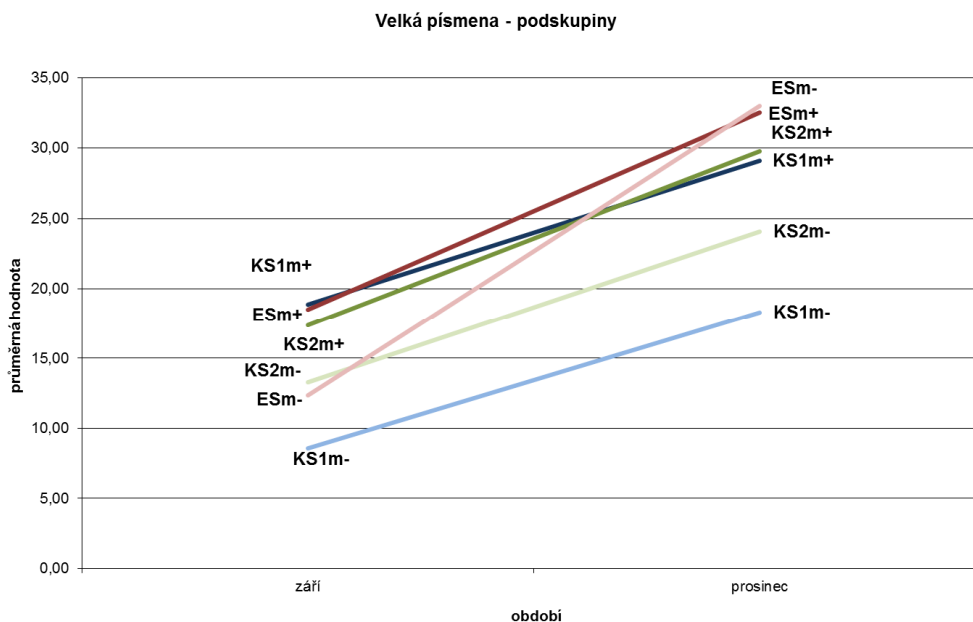
Podskupina	Září					Prosinec				
	VP	MP	FA	FS	LTG	VP	MP	FA	FS	LTG
KS1m+	18,88	12,75	8,13	0,75	15,38	29,13	25,50	8,13	2,13	17,63
KS1m-	8,58	3,92	3,50	0,42	12,83	18,33	13,50	5,92	1,92	16,33
KS2m+	17,40	7,50	7,30	1,20	15,30	29,80	23,70	7,90	2,40	17,50
KS2m-	13,27	4,45	3,27	0,00	15,09	24,09	19,18	5,91	1,36	16,45
ESm+	18,50	11,88	7,13	1,38	15,13	32,50	30,38	9,00	3,00	17,50
ESm-	12,38	7,00	3,38	1,00	13,50	33,00	31,38	8,63	2,88	17,13

**Tabulka 7: Dosažené průměrné hodnoty v rámci podskupin (dělení FA)**

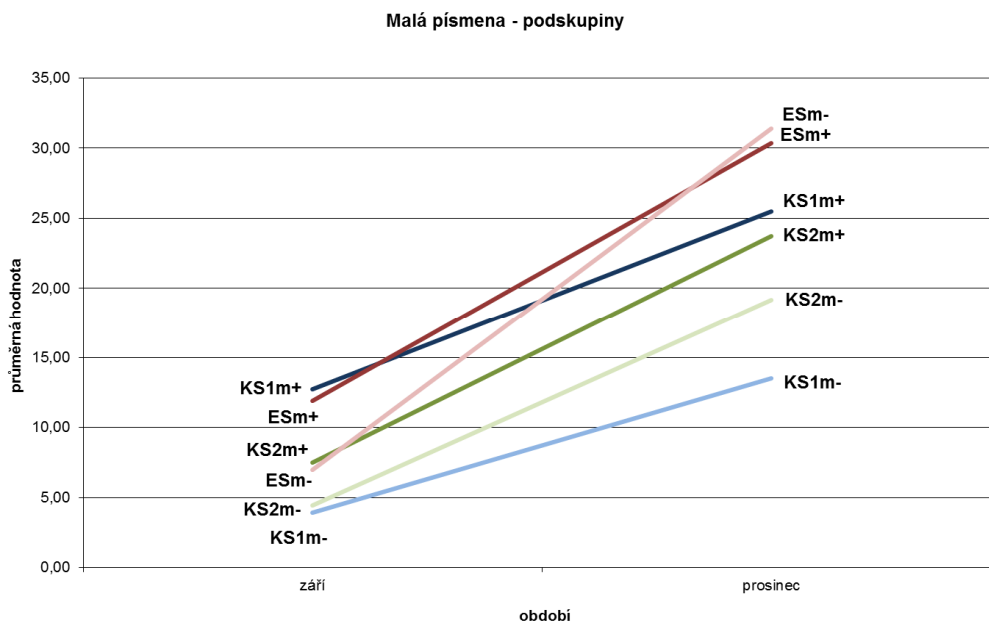
Vizuální znázornění rozdílů mezi jednotlivými podskupinami (m+; m-) testované populace v jednotlivých disciplínách ukazují také grafy 7, 8, 9, 10. Téměř shodných vstupních hodnot dosahovali např. žáci ESm+ a KS1m+ v disciplíně  $VP_z$

<sup>402</sup> Srovnání výsledků podskupiny s horšími vstupními hodnotami platí jak pro vzájemnou komparaci v rámci své skupiny, tak pro srovnání napříč skupinami.

(18,50 a 18,88), žáci ESm- a KS2m+ v disciplíně  $MP_z$  (7,00 a 7,50). Také vstupní hodnoty, zjištěné v disciplíně  $FA_z$  u žáků KS1m- (3,50), ESm- (3,38) a KS2m- (3,27) vykazují vzájemně poměrně nízké rozdíly (Graf 7, Graf 8).



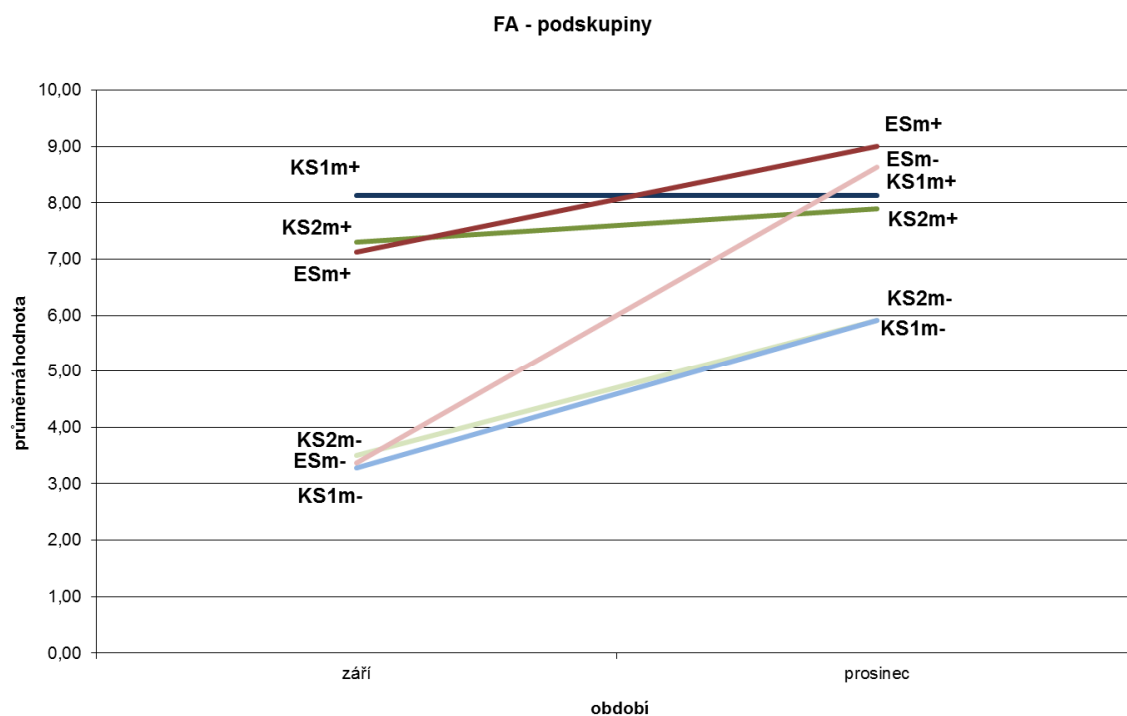
**Graf 7: Nárůst hodnot VP v podskupinách (dělení podle FA)**



**Graf 8: Nárůst hodnot MP v podskupinách (dělení podle FA)**

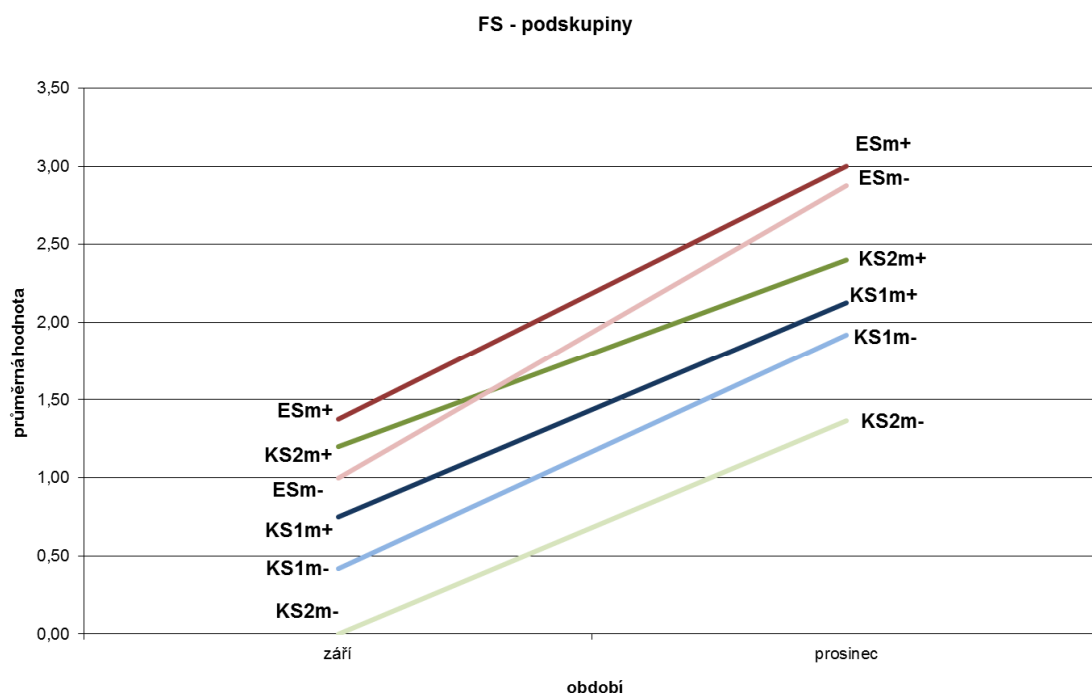
Také graf 9 ukazuje na podobné vstupní výsledky v disciplíně  $FA_z$  u žáků

podskupin KS1m- (3,50) a ESm- (3,38). Zajímavá zjištění pak přináší výstupní hodnoty, dosažené v těchto podskupinách, kdy žáci KS1m- dosáhli pouze hodnoty (5,92) a u žáků ESm- vzrostla výstupní hodnota na úroveň 8,63 (nárůst +5,25 bodů).



**Graf 9: Nárůst hodnot FA v podskupinách (dělení podle FA)**

Naopak rozdíly mezi vstupními hodnotami u všech podskupin jsou patrné v disciplíně FS<sub>z</sub> (Graf 10), přičemž výstupní hodnoty FS<sub>p</sub> obou podskupin ES se více vzájemně přibližují než je tomu u hodnot podskupin obou kontrolních skupin (KS1, KS2).



**Graf 10: Nárůst hodnot FS v podskupinách (dělení podle FA)**

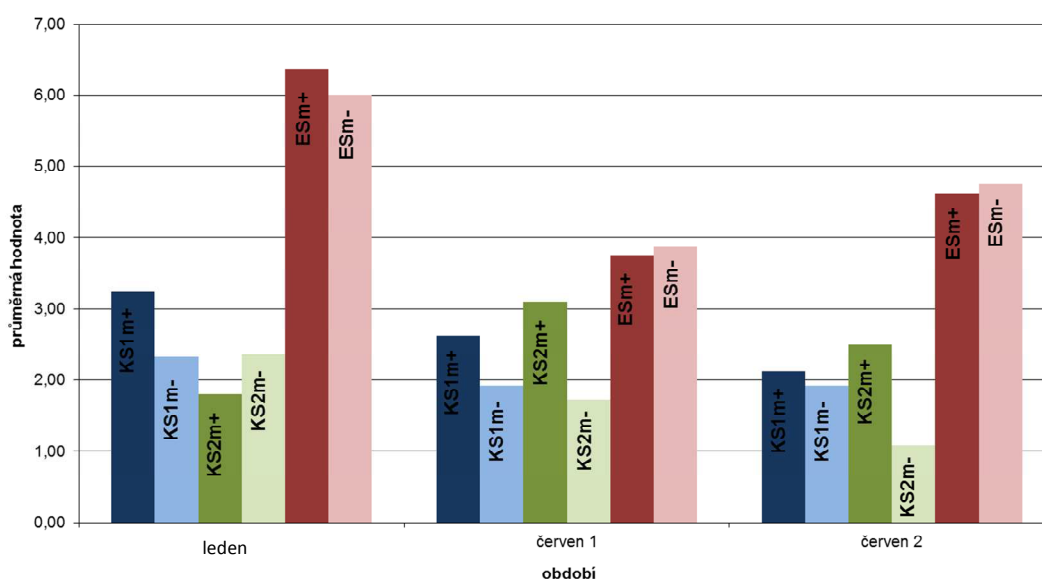
Nejvyšších hodnot ve třech sledovaných parametrech pro volné psaní (VPP, VPČ1 a VPČ2) dosáhli žáci obou podskupin experimentální skupiny (Tabulka 8), přičemž hodnoty dosažené žáky s horším vstupním výsledkem (ESm-) se přibližují hodnotám podskupiny žáků s lepším vstupním výsledkem (ESm+), a to především v parametrech VPČ1 a VPČ2. Sledujeme-li hodnoty ve volném psaní optikou vstupních hodnot disciplín  $VP_z$ ,  $MP_z$ ,  $FS_z$ ,  $LTG_z$ , zajímavá zjištění pak přináší skutečnost, že žáci podskupiny KS2m-, přestože ve srovnání s žáky KS2m+ vykazovali také horších vstupních výsledků ve všech výše uvedených disciplínách, dosáhli v rámci vlastní skupiny lepších výsledků v ukazateli VPP než žáci podskupiny KS2m+. Žáci podskupiny KS2m- disponovali také nižšími výstupními hodnotami v disciplínách  $VP_p$ ,  $MP_p$ ,  $FS_p$  a  $LTG_p$  než žáci KS2m+.

Podskupina	Dosažené průměrné hodnoty		
	VPP	VPČ1	VPČ2
KS1m+	3,25	2,63	2,13
KS1m-	2,33	1,92	1,92
KS2m+	1,80	3,10	2,50
KS2m-	2,36	1,73	1,09
ESm+	6,38	3,75	4,63
Esm-	6,00	3,88	4,75

**Tabulka 8: Dosažené průměrné hodnoty ve volném psaní v rámci podskupin (FA)**

Rozdíly v dosažených parametrech volného psaní mezi žáky všech sledovaných skupin v rámci podskupin ukazuje graf 11. Z grafu 11 je také patrná vyrovnanost výsledných hodnot mezi žáky s horším a lepším vstupním výsledkem v dělení podle FA v experimentální skupině (ESm+; ESm-). V rámci dosažených hodnot v kontrolních skupinách se experimentální skupině ve zjištěných průměrných hodnotách nejvíce přibližují žáci s lepším vstupním výsledkem KS2m+, a to v parametru technika čtení (VPČ1).

**Volné psaní - podskupiny**



**Graf 11: Dosažené průměrné hodnoty ve volném psaní v podskupinách (dělení podle FA)**

Dílčí závěr (3): Jak ukázala hlubší analýza dat, předpoklad, že by žáci podskupin s lepším vstupním výsledkem (m+) v disciplíně FA dosahovali v rámci svých skupin vyšších hodnot ve volném psaní (VPP), se nepotvrdil. V parametru

VPP dosáhli žáci KS2m- vyšší průměrné hodnoty (2,36) než žáci KS2m+ (1,80).

#### **Tato skutečnost vylučuje platnost hypotézy 6.**

Dílčí závěr (4): Ke sledovaným hodnotám parametrů VPČ1 a VPČ2 můžeme říci, že všichni žáci zařazení do podskupiny m+ v obou kontrolních skupinách dosáhli lepších průměrných hodnot ve volném psaní než žáci podskupin m-. Naopak žáci experimentální skupiny zařazení do podskupiny ESm- dosáhli v obou parametrech lepších výsledků než žáci podskupiny ESm+.

#### **6.1.4.2 Rozdělení podle znalosti malých písmen MP**

Jak ukazuje tabulka průměrných naměřených hodnot v daných podskupinách (Tabulka 9), nejvyšších vstupních hodnot (září) napříč podskupinami dosahovali žáci ESm+ (ve sledovaných disciplínách VP<sub>z</sub>, MP<sub>z</sub>, FA<sub>z</sub>, FS<sub>z</sub>). Žáci experimentální skupiny KS2m+ dosáhli v září nejvyšší hodnoty v úrovni rozvoje grafomotoriky (LTG), přičemž tato hodnota (16,00) výrazněji přesahuje průměrné hodnoty dosažené v ostatních podskupinách, s výjimkou hodnoty, které dosáhli žáci ES m+ (15,43).

Dílčí závěr (1): Obecně můžeme říci, že žáci obou kontrolních skupin zařazení do podskupiny žáků s lepším vstupním výsledkem (m+) v rozdělení podle vstupní znalosti malých písmen (MP) dosáhli také ve sledovaných disciplínách VP<sub>z</sub>, FA<sub>z</sub> a LTG<sub>z</sub> v září lepších výsledků než žáci, kteří byli zařazení do podskupiny žáků s horším vstupním výsledkem (m-). Toto tvrzení platí jak pro srovnání v rámci vlastní skupiny, tak pro srovnání mezi všemi kontrolními skupinami. V rámci disciplíny FS naopak lepší hodnoty v rámci své skupiny vykazali žáci KS1m-.

Ve srovnání výstupních hodnot obou kontrolních skupin dosáhli vyšších hodnot v disciplínách VP<sub>p</sub>, FA<sub>p</sub> a LTG<sub>p</sub> žáci podskupin s lepším vstupním výsledkem (v rámci svých skupin) než žáci podskupin s horším vstupním výsledkem. V disciplíně FS<sub>p</sub> dosáhli však vyšší průměrné hodnoty žáci KS1m- než žáci KS1m+ (KS1m- > KS1m+).

Dílčí závěr (2): Můžeme shrnout, že žáci podskupiny ESm+ dosáhli ve vstupním měření v disciplínách VP<sub>z</sub>, MP<sub>z</sub>, FA<sub>z</sub>, FS<sub>z</sub> nejvyšších hodnot napříč srovnání mezi všemi testovanými podskupinami. Žáci experimentální podskupiny žáků s lepším vstupním výsledkem (ESm+), dosáhli v prosinci ve sledovaných

disciplínách  $VP_p$ ,  $MP_p$ ,  $FA_p$ ,  $FS_p$  lepších výsledků než žáci všech ostatních podskupin. Žáci experimentální skupiny zařazení do podskupiny žáků s horším vstupním výsledkem ( $ESm-$ ) dosáhli vyšších výstupních hodnot v disciplínách  $VP_p$ ,  $MP_p$ ,  $FA_p$ ,  $FS_p$  než žáci kontrolních podskupin žáků s lepším vstupním výsledkem. Výjimkou byla disciplína  $LTG_p$ , kde žáci  $KS1m+$  dosáhli vyšší hodnoty než žáci  $ESm-$ .

Podskupina	Září					Prosinec				
	VP	MP	FA	FS	LTG	VP	MP	FA	FS	LTG
KS1m+	18,30	12,80	6,70	0,40	14,40	26,90	21,90	7,20	2,00	17,30
KS1m-	7,10	2,10	4,00	0,70	13,30	18,40	14,70	6,40	2,00	16,40
KS2m+	20,30	10,40	5,40	0,60	16,00	29,10	24,80	7,20	2,30	17,40
KS2m-	10,64	1,82	5,00	0,55	14,45	24,73	18,18	6,55	1,45	16,55
ESm+	25,57	17,71	6,86	1,86	15,43	33,86	31,71	9,00	3,00	17,71
ESm-	7,56	3,00	4,00	0,67	13,44	31,89	30,22	8,67	2,89	17,00

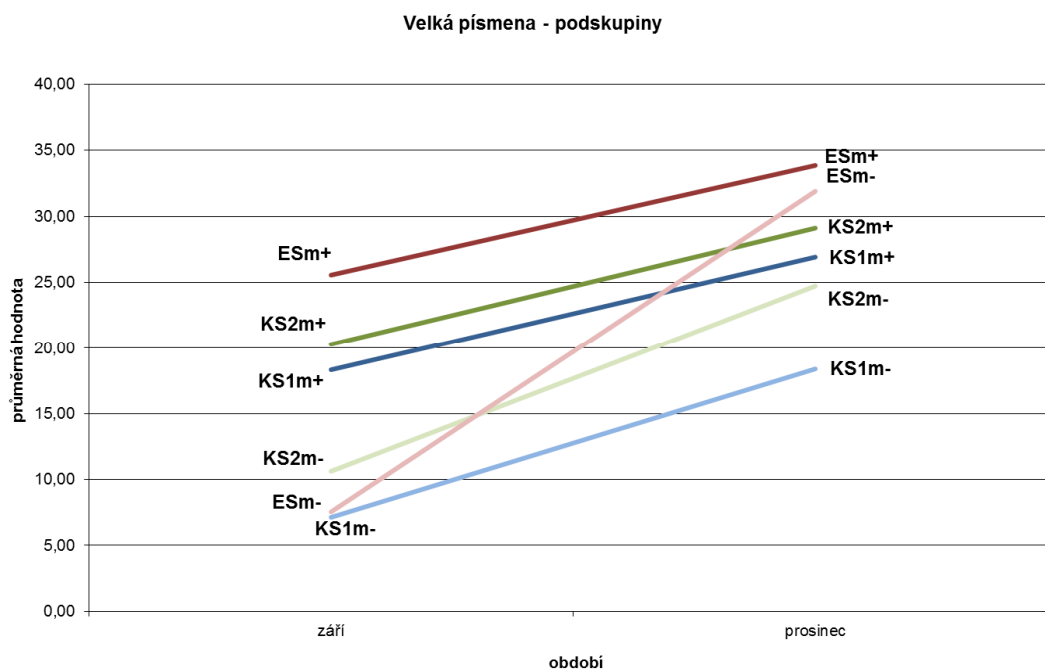
**Tabulka 9: Dosažené průměrné hodnoty v rámci podskupin (dělení MP)**

Z grafů 12 a 14 je patrná přibližnost vstupních hodnot v disciplíně  $VP_z$  a  $FA_z$ <sup>403</sup> v rámci dané disciplíny u podskupin  $ESm-$  a  $KS1m-$ . Z obou uvedených grafů (12 a 14) je patrný rozdíl ve výstupních hodnotách v disciplínách  $VP_p$  a  $FA_p$  ve prospěch hodnot dosažených v  $ESm-$ .

---

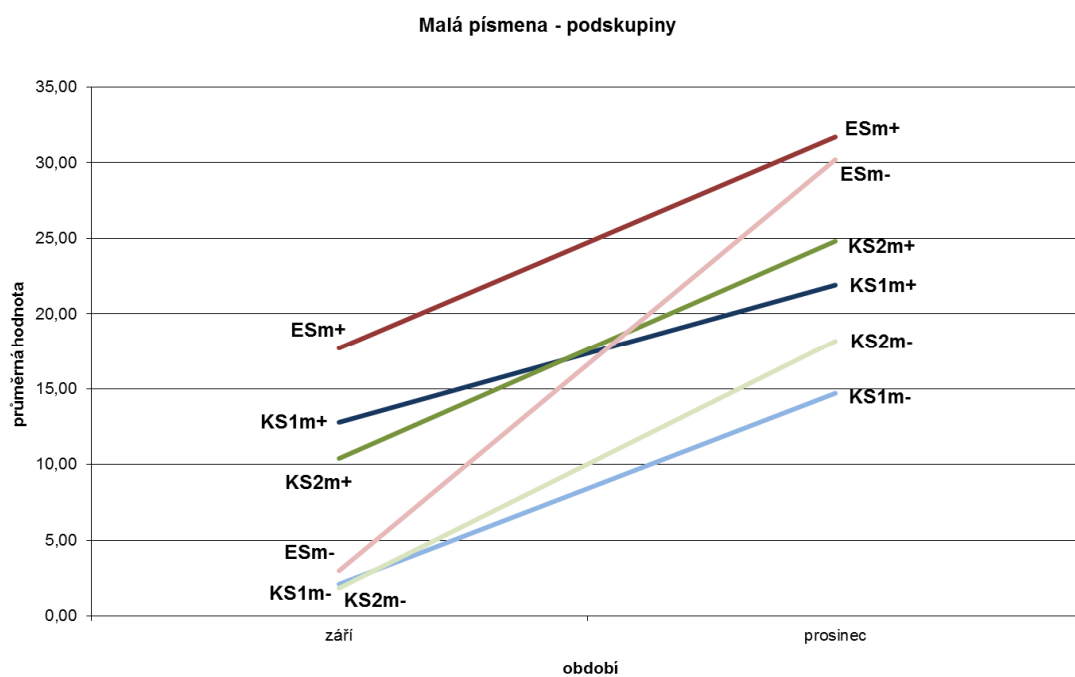
<sup>403</sup> Dosahování nižších, či vyšších výsledků v disciplínách VP a FA může mít vliv na úspěšnost žáka v disciplíně volné psaní (Tabulka 8).



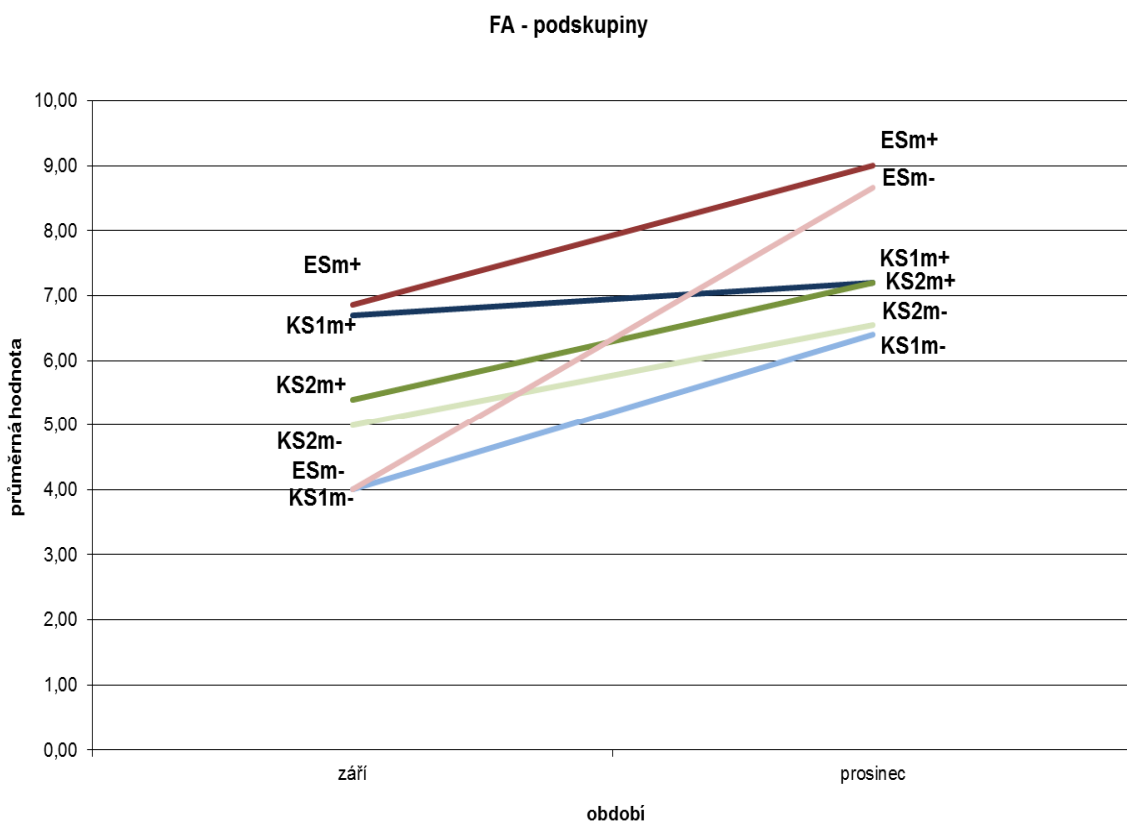


**Graf 12: Nárůst hodnot VP v podskupinách (dělení podle MP)**

Graf 13 ukazuje na nízké vstupní hodnoty v disciplíně MP<sub>z</sub> u žáků podskupin (m-) obou kontrolních skupin i experimentální skupiny. Výrazný nárůst zjišťované výstupní hodnoty je zřejmý u žáků ESm- (+27,22 bodů).

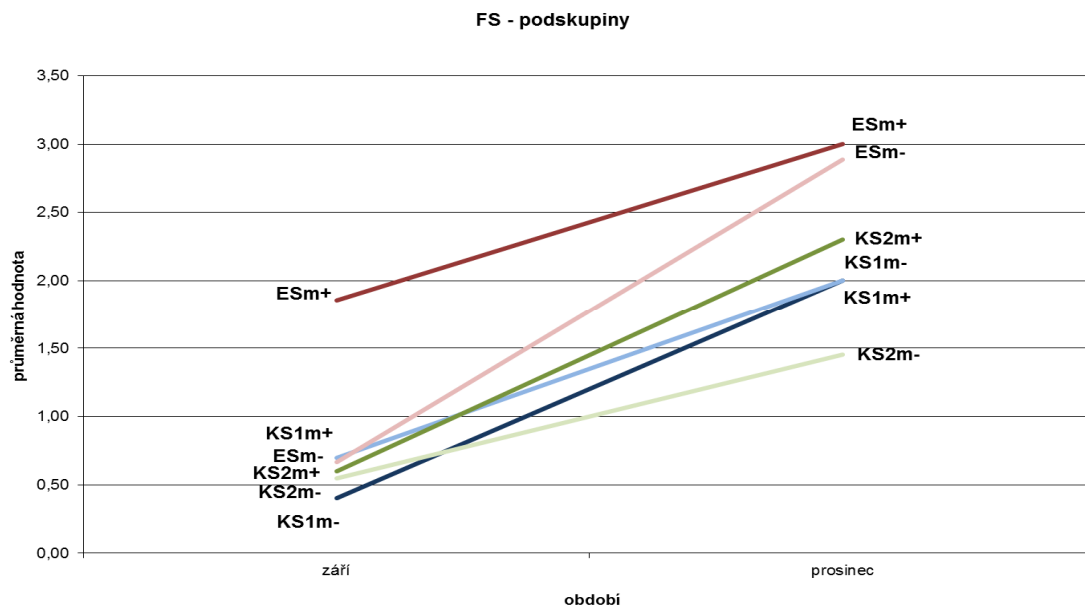


**Graf 13: Nárůst hodnot MP v podskupinách (dělení podle MP)**



**Graf 14: Nárůst hodnot FA v podskupinách (dělení podle MP)**

Graf 15 ukazuje na rozdíly mezi vstupními hodnotami v disciplíně FS u žáků ESm+ a ostatními podskupinami.



**Graf 15: Nárůst hodnot FS v podskupinách (dělení podle MP)**

Dílčí závěr (3): Z uvedených zjištění můžeme odvodit závěr, že všichni žáci testované populace, kteří ve vstupním testu MP (září) dosáhli horších výsledků, prokazovali na počátku školní docházky v rámci své skupiny také nižší úroveň ve znalosti velkých tiskacích písmen (VP), ve schopnosti fonemické analýzy (FA) a nižší úroveň grafomotoriky (LTG). Dále, že tyto podskupiny (v komparaci v rámci své skupiny), dosahovaly také ve výstupních hodnotách v pěti sledovaných disciplínách nižších hodnot než žáci zařazení podle hodnot vstupního měření do podskupiny žáků s lepší znalostí malých písmen (s výjimkou KS1 v disciplíně FS, kde obě podskupiny dosáhly shodného výsledku). Žáci experimentální podskupiny ESm- dosáhli ve sledovaných disciplínách VP<sub>p</sub>, MP<sub>p</sub>, FA<sub>p</sub> a FS<sub>p</sub> lepších výsledků než žáci obou kontrolních podskupin s lepším vstupním výsledkem.

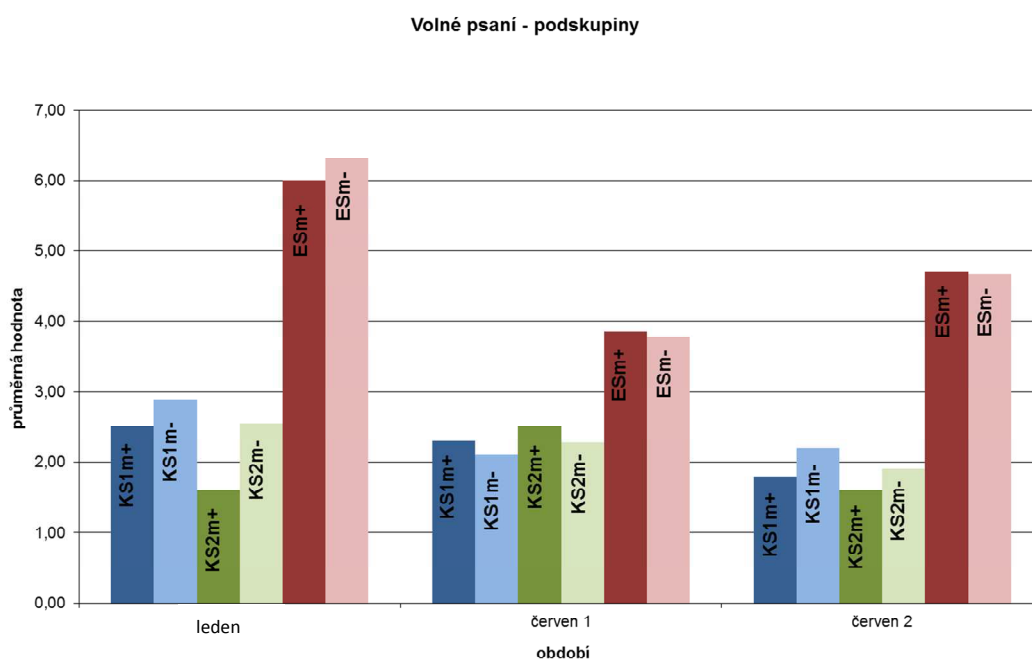
Jak vyplývá z údajů uváděných v tabulce 10, dosažené hodnoty obou podskupin ES se ve třech sledovaných parametrech volného psaní jeví jako vzájemně vyrovnané. Na zajímavá zjištění ukazuje skutečnost, že žáci podskupiny s horším vstupním výsledkem ESm-, dosáhli lepších hodnot v lednovém šetření

(VPP) než žáci s lepším vstupním výsledkem ESm+ (6,33 oproti 6,00). Skutečnost, že žáci ESm- dosáhli lepších výsledků ve volném psaní (VPP) než žáci ESm+ vylučuje platnost hypotézy 6.

Podskupina	Dosažené průměrné hodnoty		
	VPP	VPČ1	VPČ2
KS1m+	2,50	2,30	1,80
KS1m-	2,90	2,10	2,20
KS2m+	1,60	2,50	1,60
KS2m-	2,55	2,27	1,91
ESm+	6,00	3,86	4,71
Esm-	6,33	3,78	4,67

**Tabulka 10: Dosažené průměrné hodnoty ve volném psaní v rámci podskupin (MP)**

V červnovém šetření (VPČ1 a VPČ2) dosáhli lepších výsledků žáci ESm+, a to ve srovnání jak v rámci své skupiny, tak i v porovnání napříč ostatními podskupinami. Rozdíly mezi žáky ve všech sledovaných podskupinách ve volném psaní ukazuje graf 16.



**Graf 16: Dosažené průměrné hodnoty ve volném psaní v podskupinách (dělení podle MP)**

Z grafu 16 je patrná vyrovnanost výsledných hodnot dosažených ve volném psaní mezi žáky s horším a lepším vstupním výsledkem v experimentální skupině

(ES m+; ES m-) ve všech sledovaných parametrech.

Dílčí závěr (4): Zajímavým zjištěním se ukázala skutečnost, že ve srovnání výsledků podskupin v rámci vlastní skupiny dosáhly ve sledovaném parametru VPP vyšších hodnot podskupiny s horším vstupním výsledkem v celé testované populaci. Tato skutečnost **vylučuje platnost hypotézy 6**. Tito žáci dosahovali v rámci své podskupiny také nižších výstupních hodnot ve sledovaných parametrech než žáci podskupiny s lepším vstupním výsledkem (Tabulka 9).

Dílčí závěr (5): V parametru VPČ1 dosahují v celé testované populaci v rámci své skupiny lepších výsledků žáci zařazení do podskupiny s lepším vstupním výsledkem ve znalosti malých písmen (MP<sub>z</sub>). V parametru obsahové a formální stránky textu (VPČ2) byli v rámci obou kontrolních skupin úspěšnější žáci skupiny s horším vstupním výsledkem, a to při srovnání v rámci vlastní skupiny, tak i ve vzájemném srovnání mezi oběma kontrolními skupinami (Graf 16).

#### 6.1.4.3 Rozdělení podle znalosti velkých písmen VP

Jak ukazuje tabulka průměrných naměřených hodnot v daných podskupinách (Tabulka 11), nevyšších vstupních hodnot (září) dosahovali žáci ESm+ (ve sledovaných disciplínách VP<sub>z</sub> 24,88, MP<sub>z</sub> 16,25, FS<sub>z</sub> 1,88) a žáci KS1m+ v disciplíně FA<sub>z</sub> (6,50), přičemž obdobného výsledku dosáhli v této disciplíně také žáci ESm+ (6,38). Ve vztahu k výsledkům dosažených ostatními podskupinami je potřeba upozornit na vysoké vstupní hodnoty žáků ESm+ v disciplíně FS<sub>z</sub> (1,88).

Dílčí závěr (1): Obecně můžeme říci, že žáci všech třech testovaných skupin zařazení na základě rozdělení podle znalosti velkých písmen (VP) do podskupiny žáků s lepším vstupním výsledkem dosáhli ve sledovaných disciplínách VP<sub>z</sub>, MP<sub>z</sub>, FA<sub>z</sub> v září ve srovnání v rámci svých skupin lepších výsledků než žáci, kteří byli zařazení do podskupiny žáků s horším vstupním výsledkem. Naopak v disciplíně FS<sub>z</sub> můžeme pozorovat vzájemný vztah dosažených vstupních hodnot mezi testovanými podskupinami: ESm+ > KS2m+ > KS1m- > KS1m+ > KS2m- > ESm-. Ve sledované disciplíně LTG dosáhli lepších vstupních hodnot žáci KS2m-.

Dílčí závěr (2): Ve výstupním měření v rámci kontrolních skupin dosahovali ve všech pěti sledovaných disciplínách horších výsledků žáci zařazení

do podskupiny s horší vstupní znalostí velkých písmen. Toto tvrzení je platné jak v komparaci podskupin v rámci své skupiny i v komparaci napříč všemi kontrolními podskupinami.

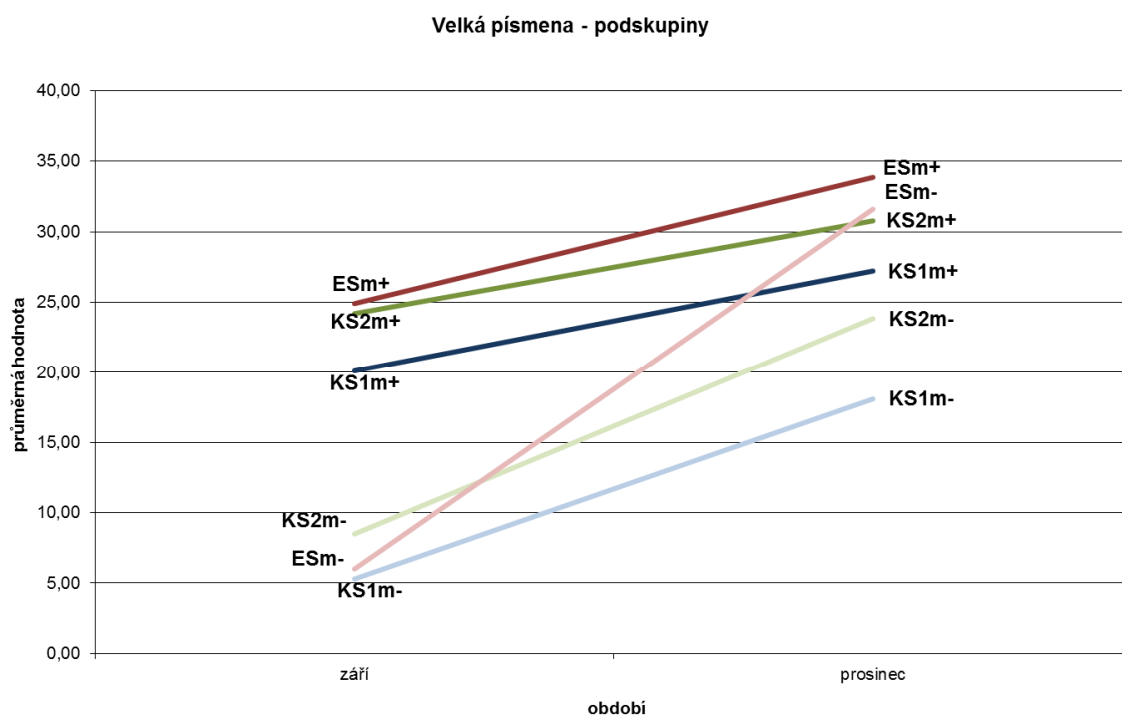
Dílčí závěr (3): Také žáci experimentální podskupiny s horší vstupní hodnotou v disciplíně VP, dosahovali v rámci své skupiny ve všech pěti disciplínách horších výsledků než žáci experimentální podskupiny s lepším vstupním výsledkem. Žáci obou podskupin experimentální skupiny však dosáhli ve sledovaných disciplínách VP<sub>p</sub>, MP<sub>p</sub>, FA<sub>p</sub>, FS<sub>p</sub> lepších výstupních výsledků než žáci podskupin obou kontrolních skupin<sup>404</sup>. V rámci disciplíny LTG dosáhli nejvyšších výstupních hodnot žáci ESm+ (17,63). Nad hodnotu 17 bodů v disciplíně LTG se pohybovaly také výstupní výsledky žáků KS2m+ (17,44), KS1m+ (17,20).

Podskupina	Září					Prosinec				
	VP	MP	FA	FS	LTG	VP	MP	FA	FS	LTG
KS1m+	20,10	12,20	6,50	0,50	14,10	27,20	22,00	7,20	2,10	17,20
KS1m-	5,30	2,70	4,20	0,60	13,60	18,10	14,60	6,40	1,90	16,50
KS2 m+	24,22	10,56	6,22	0,78	14,89	30,78	25,67	7,67	2,56	17,44
KS2 m-	8,50	2,42	4,42	0,42	15,42	23,83	18,08	6,25	1,33	16,58
ES m+	24,88	16,25	6,38	1,88	15,00	33,88	32,00	9,00	3,00	17,63
ES m-	6,00	2,63	4,13	0,50	13,63	31,63	29,75	8,63	2,88	17,00

**Tabulka 11: Dosažené průměrné hodnoty v rámci podskupin (dělení VP)**

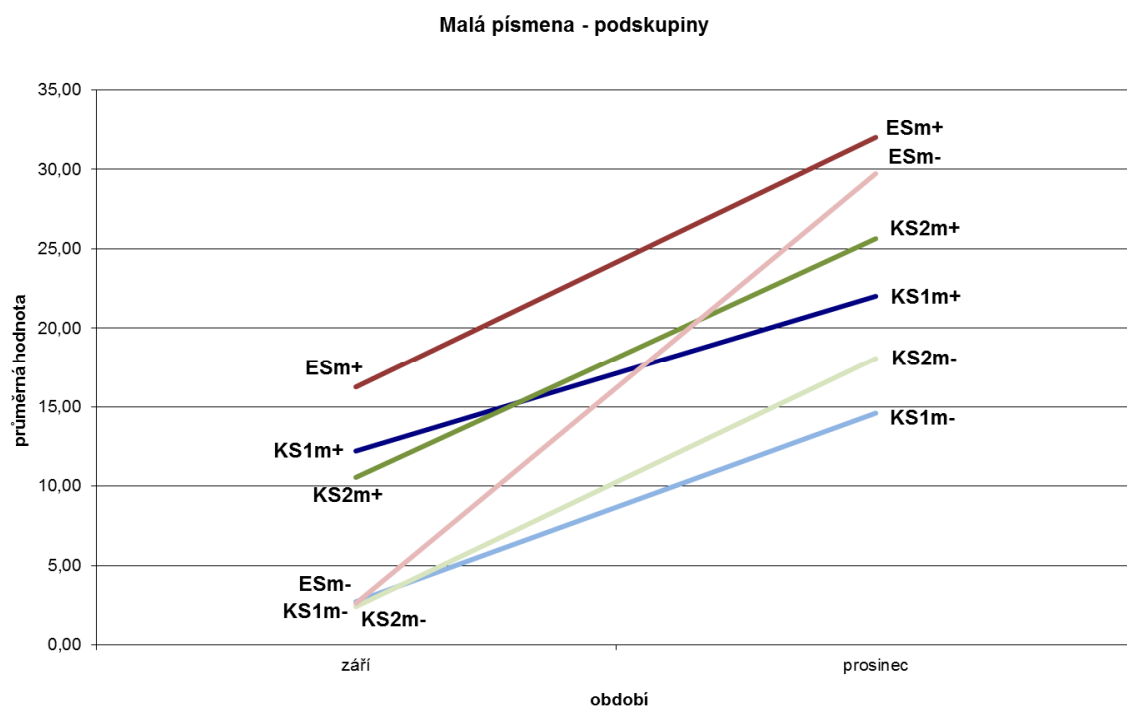
Na vstupní a výstupní rozdíly mezi jednotlivými podskupinami v rámci jednotlivých disciplín ukazují grafy 17, 18, 19, 20. Přibližně shodné vstupní hodnoty v disciplíně VP v podskupinách ESm- a KS1m- ukazuje např. graf 17 (hodnoty 6,00 a 5,30), přičemž výstupní (prosincové) hodnoty v obou sledovaných podskupinách vykazují výraznějšího rozdílu (ESm- 31,63 a KS1m- 18,10).

<sup>404</sup> Ve vzájemném srovnání všech podskupin dosahují všichni žáci podskupiny m+ v uvedených disciplínách lepších výsledků než žáci podskupiny m-.



**Graf 17: Nárůst hodnot VP v podskupinách (dělení podle VP)**

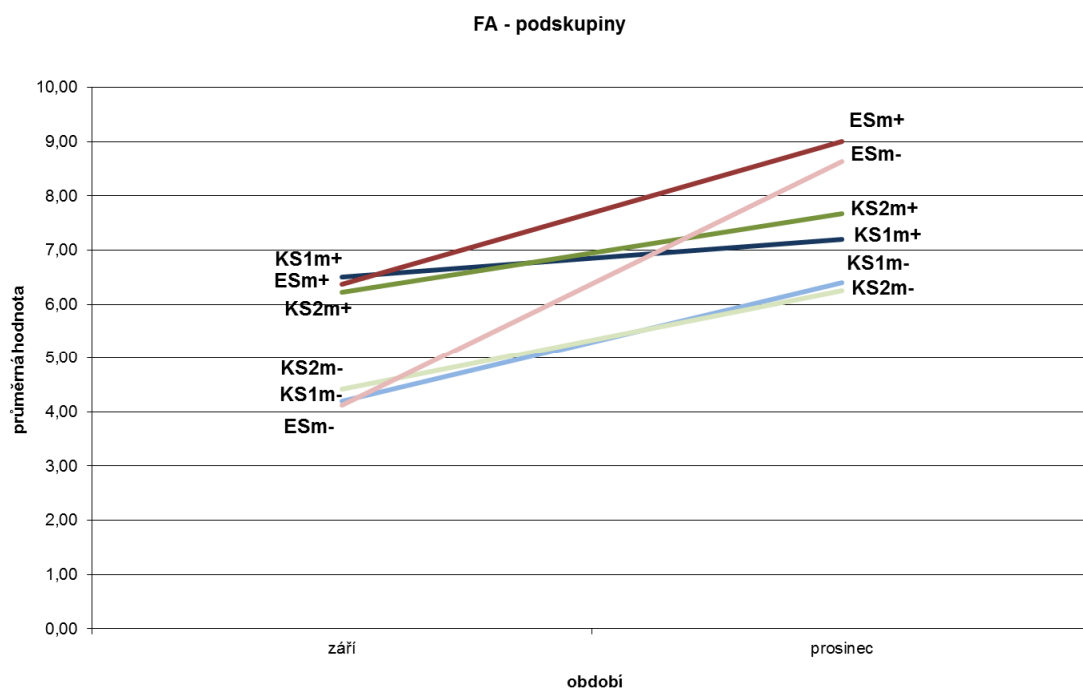
Také vstupní hodnoty v disciplíně MP v podskupinách ESm- (3,13), KS1m- (3,70), KS2m- (2,82) ukazují na přibližné vstupní hodnoty, z grafu 18 je patrná vzrůstající hodnota ESm- (nárůst mezi vstupními a výstupními hodnotami je 27,12 bodů).



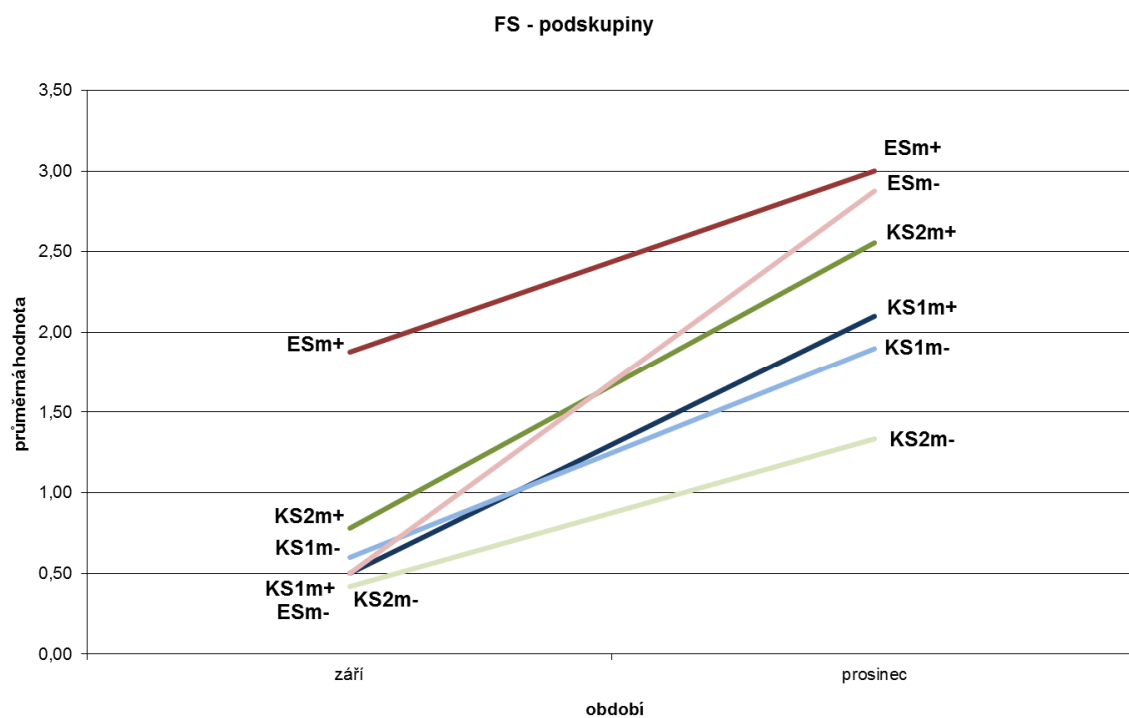
**Graf 18: Nárůst hodnot MP v podskupinách (dělení podle VP)**

Nízké vstupní hodnoty v disciplíně FA vykazují všechny podskupiny s horšími vstupními výsledky (m-). Graf 18 ukazuje na výrazný nárůst v disciplíně FA u žáků ESm-.





**Graf 19: Nárůst hodnot FA v podskupinách (dělení podle VP)**



**Graf 20: Nárůst hodnot FS v podskupinách (dělení podle VP)**

Dílčí závěr (4): Zaměříme-li pozornost k hodnotám, které žáci v rámci

podskupin dosahovali v jednotlivých sledovaných disciplínách v prosinci, zaznamenáváme (obdobně jako u rozdělení žáků podle dosažených hodnot v FA a MP) v obou kontrolních skupinách (KS1; KS2) poměrně velké rozdíly mezi dosaženými hodnotami u skupiny žáků s lepším vstupním výsledkem oproti hodnotám, které dosahovali žáci skupiny s horším vstupním výsledkem. Obdobně jako v podskupinách rozdělených podle dosažených hodnot FA a MP, nevykazovaly výstupní výsledky podskupin experimentální skupiny (ES) značnějších rozdílů.

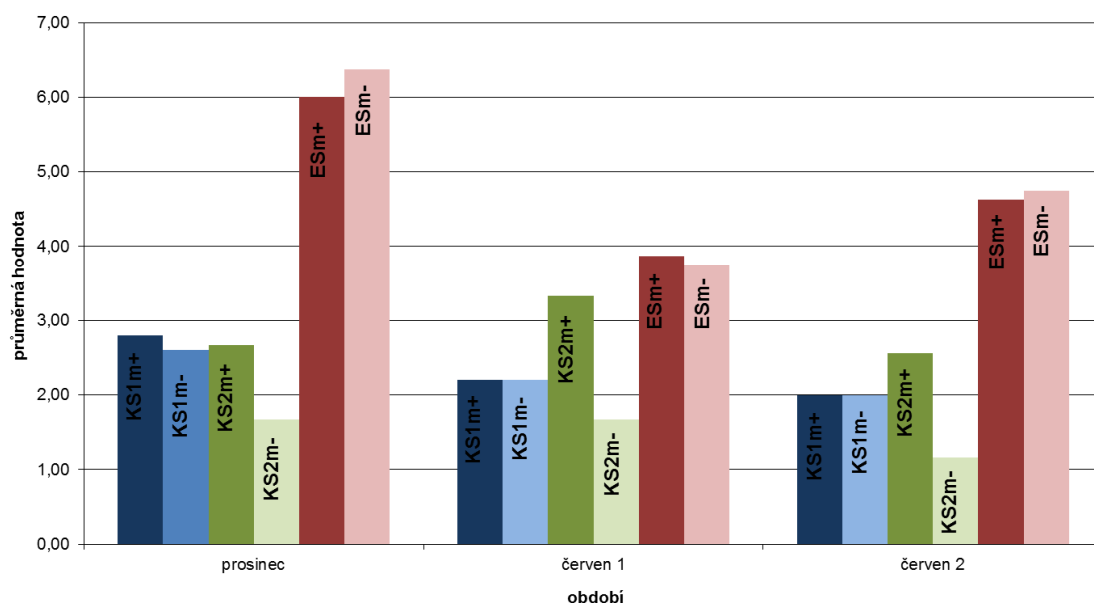
Jak vyplývá z výsledků, uváděných v tabulce 12, nejvyšších hodnot ve třech sledovaných ukazatelích ve volném psaní dosáhli žáci experimentální skupiny; nejtěsnějšího rozdílů mezi ESm+ a ESm- bylo dosaženo v ukazateli VPČ1 (rozdíl 0,13) a VPČ2 (rozdíl 0,12). V ukazateli VPČ2 v rámci ES dosáhli vyšší hodnoty žáci ESm-. V KS1 byly zjištěny shodné hodnoty mezi oběma podskupinami ve sledovaných parametrech VPČ1 (2,20) a VPČ2 (2,00), naopak výrazné rozdíly v ukazateli VPČ1 jsou patrné mezi žáky KS2m+ a KS m- (rozdíl 1,66) ve prospěch žáků KS2m+.

Podskupina	Dosažené průměrné hodnoty		
	VPP	VPČ1	VPČ2
KS1m+	2,80	2,20	2,00
KS1m-	2,60	2,20	2,00
KS2m+	2,67	3,33	2,56
KS2m-	1,67	1,67	1,17
ESm+	6,00	3,88	4,63
Esm-	6,38	3,75	4,75

**Tabulka 12: Dosažené průměrné hodnoty ve volném psaní v rámci podskupin (VP)**

Z grafu 21 je dále patrný výrazný rozdíl mezi podskupinami žáků experimentální skupiny a podskupinami obou kontrolních skupin v parametru VPP (leden).

#### Volné psaní - podskupiny



**Graf 21: Dosažené průměrné hodnoty ve volném psaní v podskupinách (dělení podle VP)**

Dílčí závěr (5): Budeme-li sledovat dosažené hodnoty ve volném psaní ve vztahu k rozdělení žáků podle vstupních znalostí velkých tiskacích písmen, ukazuje se, že v parametru VPP v kontrolních skupinách dosahovali horších výsledků žáci zařazení do podskupiny žáků s horším vstupním výsledkem. Naopak v experimentální skupině dosáhli lepších výsledků v tomto parametru žáci s horším vstupním výsledkem znalosti velkých písmen. **Tato skutečnost vylučuje platnost hypotézy 6.**

Dílčí závěr (6): Ve sledovaném parametru VPČ1 dosáhli lepších výsledků žáci podskupin s lepším vstupním výsledkem ve VP. Žáci obou podskupin KS1 vykazovali shodných hodnot. Ve sledovaném parametru VPČ2 dosáhli v rámci svých skupin lepších průměrných hodnot žáci podskupiny žáků s lepším vstupním výsledkem (KS2m+) i žáci podskupiny s horším vstupním výsledkem (ESm-). Shody bylo opět dosaženo u KS1, kdy žáci obou podskupin vykazovali shodné hodnoty.

#### 6.1.4.4 Rozdělení sumou

Jak ukazuje tabulka průměrů naměřených hodnot v daných podskupinách (Tabulka 13), nevyšších vstupních hodnot (září) dosahovali žáci ESm+ (v disciplínách VP<sub>z</sub>, MP<sub>z</sub>, FS<sub>z</sub>) a žáci KS1m+ (v disciplínách FA<sub>z</sub> a LTG<sub>z</sub>)<sup>405</sup>.

Dílčí závěr (1): Obecně můžeme říci, že žáci všech třech testovaných skupin zařazení do podskupiny žáků s lepšími vstupními výsledky dosáhli v září také ve sledovaných disciplínách VP<sub>z</sub>, MP<sub>z</sub>, FA<sub>z</sub>, FS<sub>z</sub> v rámci svých skupin lepších výsledků než žáci, kteří byli zařazení do podskupiny žáků s horšími vstupními výsledky. Ve sledované disciplíně LTG<sub>z</sub> vykazují vyšší vstupní hodnoty žáci KS2m- (15,27) než žáci KS2m+ (15,10).

Průměry naměřených hodnot v daných podskupinách (Tabulka 11) dále poukazují na výrazné rozdíly ve vstupních výsledcích sledovaných disciplín mezi žáky podskupin s lepšími a horšími vstupními výsledky napříč všemi testovanými skupinami. Za výjimku můžeme považovat pouze žáky KS1, kde v disciplíně LTG byly v podskupinách KS1m+ a KS1m- zjištěny velmi těsné hodnoty (15,10 a 15,27), přičemž vyšší hodnoty dosáhli žáci KS1m-.

Dílčí závěr (2): Zaměříme-li pozornost k výstupním hodnotám sledovaných disciplín, můžeme říci, že žáci testované populace zařazení do podskupiny žáků s lepšími vstupními výsledky dosáhli také ve sledovaných disciplínách VP<sub>p</sub>, MP<sub>p</sub>, FA<sub>p</sub>, FS<sub>p</sub> a LTG<sub>p</sub> v prosinci v rámci své skupiny lepších výsledků než žáci, kteří byli zařazení do podskupiny žáků s horšími vstupními výsledky<sup>406</sup>.

Dílčí závěr (3): Z tabulky 11 také vyplývá, že žáci experimentální podskupiny s horšími výsledky dosáhli ve sledovaných disciplínách MP<sub>p</sub>, FA<sub>p</sub>, FS<sub>p</sub> lepších výstupních výsledků než žáci obou kontrolních podskupin s lepšími výsledky. V disciplíně LTG<sub>z</sub> dosáhli vyšších průměrných hodnot žáci KS1m+ (17,60) a žáci KS2m+ (17,70). Rozdíl mezi hodnotami dosaženými žáky ESm+ oběma zmiňovanými kontrolními podskupin však činil 0,1 a 0,2 bodů. V disciplíně VP<sub>z</sub> dosáhli lepších výsledků žáci KS2m+ (rozdíl oproti ESm- +0,1).

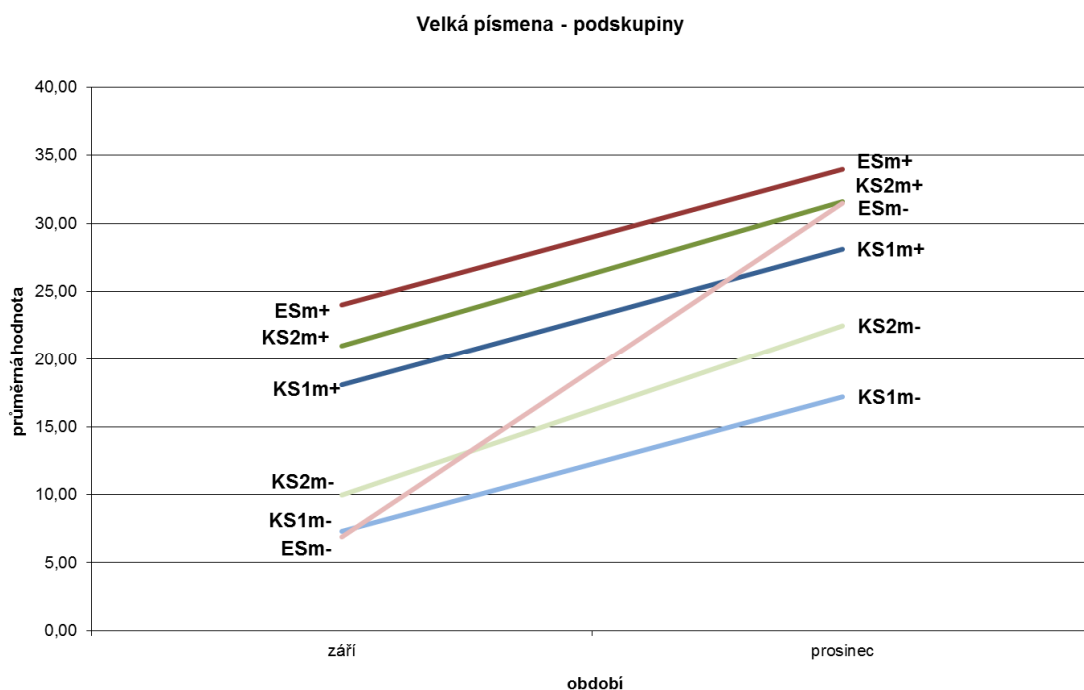
---

<sup>405</sup> Žáci KS1m+ (rozdělení podle úrovně FA) dosáhli nejvyšších vstupních hodnot ve sledovaných disciplínách VP<sub>z</sub>, MP<sub>z</sub>, FA<sub>z</sub>, LTG<sub>z</sub>.

<sup>406</sup> Porovnávány jsou podskupiny m+ a m- pouze v rámci daných skupin.

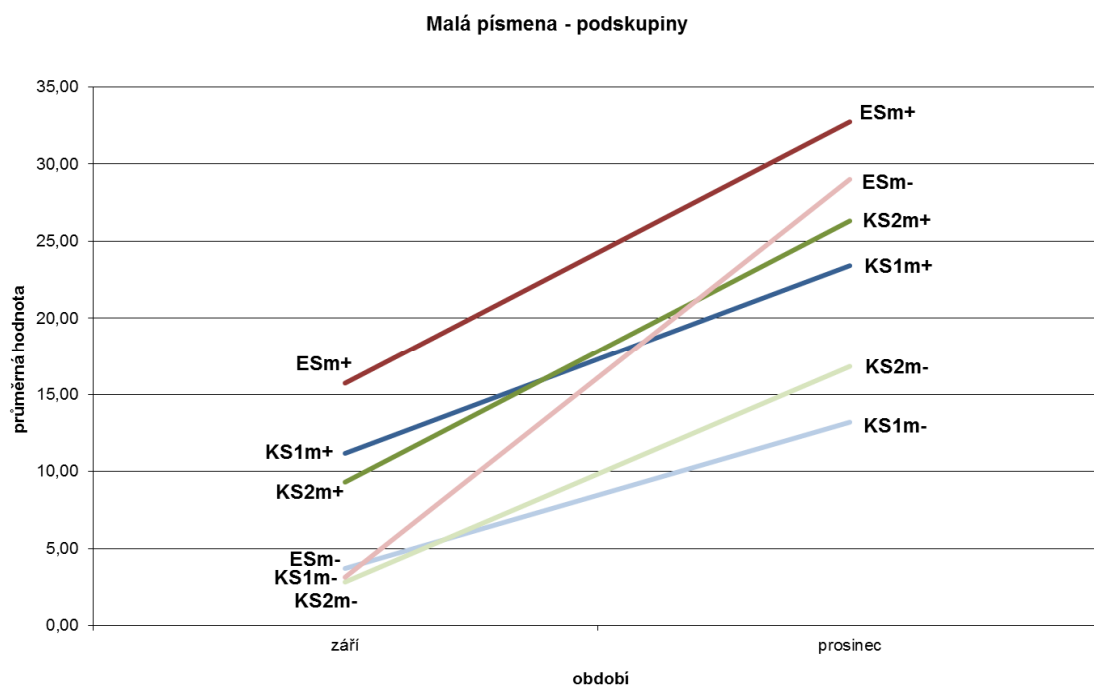
Podskupina	Září					Prosinec				
	VP	MP	FA	FS	LTG	VP	MP	FA	FS	LTG
KS1m+	18,10	11,20	7,50	1,00	15,30	28,10	23,40	7,70	2,10	17,60
KS1m-	7,30	3,70	3,20	0,10	12,40	17,20	13,20	5,90	1,90	16,10
KS2m+	21,00	9,30	6,90	1,20	15,10	31,60	26,30	8,40	2,80	17,70
KS2m-	10,00	2,82	3,64	0,00	15,27	22,45	16,82	5,45	1,00	16,27
ESm+	24,00	15,75	6,25	2,13	15,25	34,00	32,75	9,00	3,00	17,50
ESm-	6,88	3,13	4,25	0,25	13,38	31,50	29,00	8,63	2,88	17,13

**Tabulka 13: Dosažené průměrné hodnoty v rámci podskupin (rozdělení sumou)**

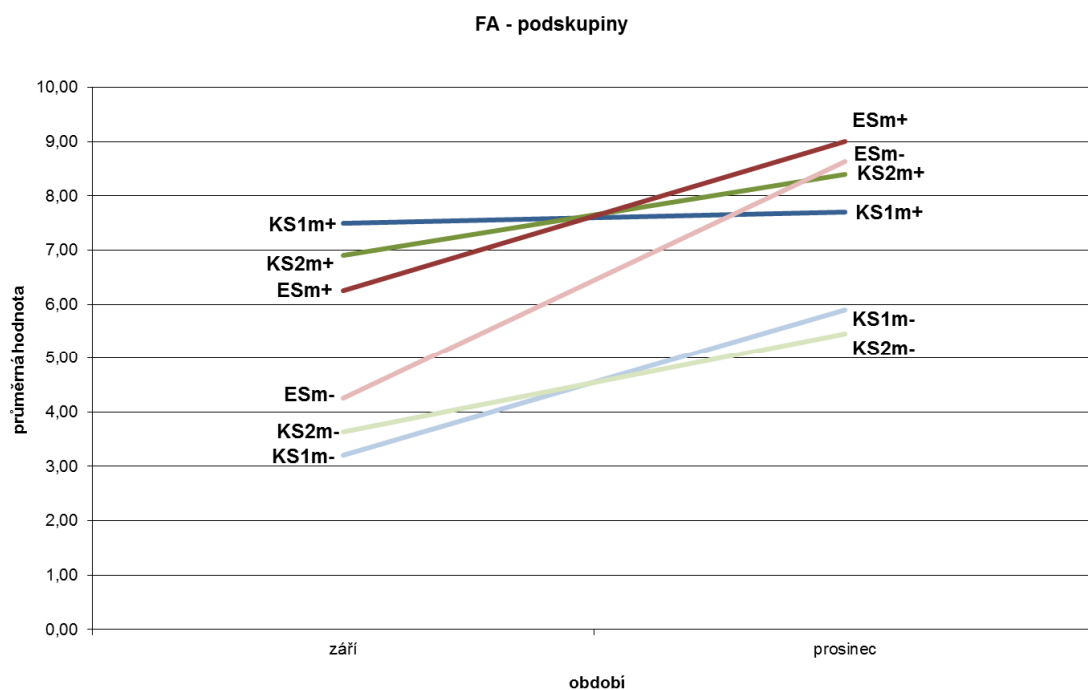


**Graf 22: Nárůst hodnot VP v podskupinách (dělení sumou)**

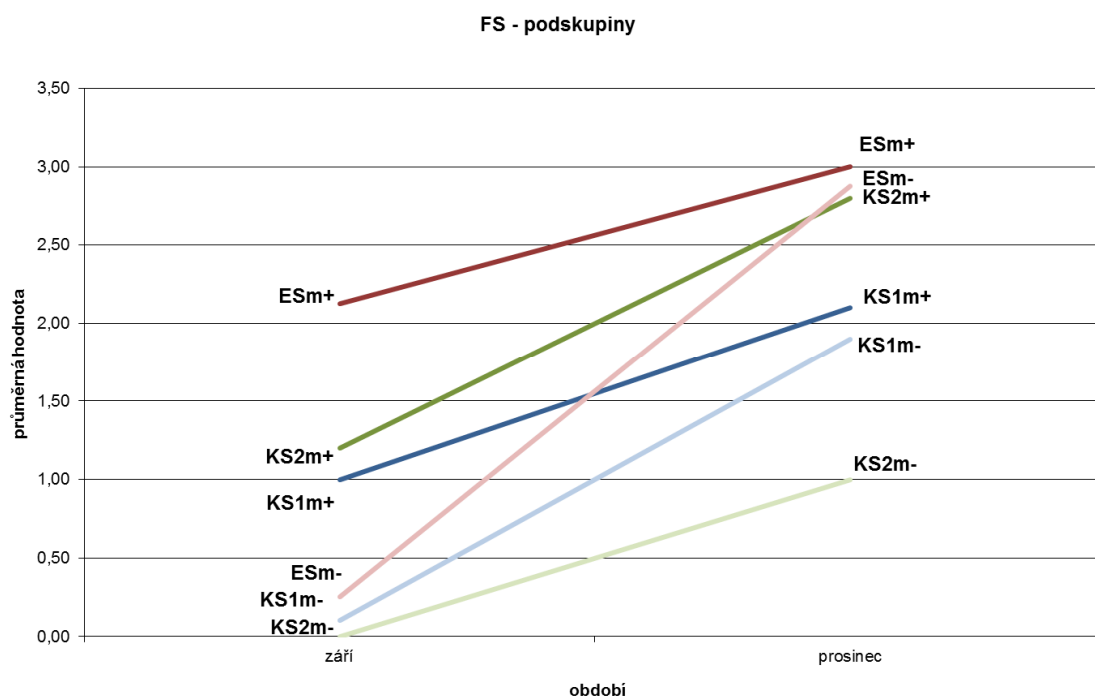
Stejně jako v rozdělení podle VP ukazuje graf 22 také zde na přibližně shodné vstupní hodnoty v disciplíně VP v podskupinách ESm- a KS1m- (hodnoty 6,88 a 7,30), přičemž výstupní (prosincové) hodnoty v obou sledovaných podskupinách vykazují rozdíl (ESm- 31,50 a KS1m- pouze 17,20). Rozdíl mezi výslednými hodnotami podskupin KS1m- a ESm- je 14,3 bodů.



**Graf 23: Nárůst hodnot MP v podskupinách (dělení sumou)**



**Graf 24: Nárůst hodnot FA v podskupinách (dělení sumou)**



**Graf 25: Nárůst hodnot FS v podskupinách (dělení sumou)**

Žáci experimentální skupiny v porovnání se žáky kontrolních skupin dosáhli vyšších průměrných hodnot ve volném psaní ve všech sledovaných obdobích, přičemž v parametru VPP dosáhli lepších výsledků žáci ESm- (6,25) oproti žákům ESm+ (6,13).

Podskupina	Dosažené průměrné hodnoty		
	VPP	VPČ1	VPČ2
KS1m+	3,00	3,00	2,30
KS1m-	2,40	2,10	2,20
KS2m+	2,10	3,10	2,20
KS2m-	2,09	1,73	1,36
ESm+	6,13	4,00	4,75
Esm-	6,25	3,63	4,63

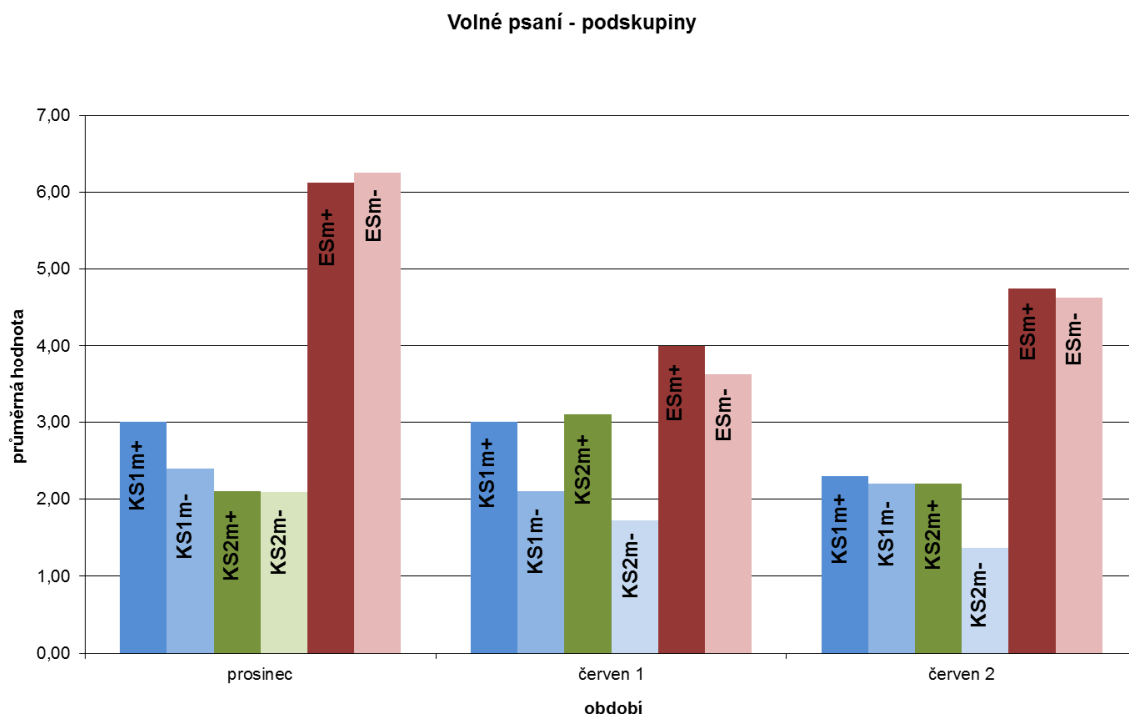
**Tabulka 14: Dosažené průměrné hodnoty ve volném psaní v rámci podskupin (VP)**

Dílčí závěr (4): Z uvedeného můžeme vyvodit závěr, že žáci experimentální skupiny zařazení do podskupiny s horšími vstupními výsledky<sup>407</sup> dosáhli lepších

<sup>407</sup> Do tohoto dělení se promítají vstupní hodnoty zjištěné v disciplínách VP, MP, FA a FS.

výsledků ve VPP než žáci experimentální skupiny, kteří byli přiřazeni podle rozdělení sumou do podskupiny žáků s lepšími výsledky (rozdíl -0,12). Rozdílné hodnoty v rámci skupiny dosáhli žáci obou podskupin KS2 v parametru VPČ1 (rozdíl +1,37).

Na rozdíly v hodnotách dosažených žáky obou podskupin experimentální skupiny v komparaci k podskupinám obou kontrolních skupin ukazuje graf 26.



**Graf 26: Dosažené průměrné hodnoty ve volném psaní v podskupinách (dělení sumou)**

Dílčí závěr (5): V rámci kontrolních skupin byli ve sledovaných parametrech VPP, VPČ1 a VPČ2 úspěšnější žáci, kteří byli podle dosažených sumárních hodnot zařazeni do podskupiny žáků s lepšími vstupními výsledky. Tito žáci dosahovali v rámci svých skupin také lepších vstupních a výstupních hodnot ve všech sledovaných disciplínách. Porovnáme-li hodnoty dosažené v jednotlivých podskupinách napříč ostatními kontrolními skupinami, zjistíme, že v parametru VPP dosáhli vyšší hodnoty žáci zařazení do skupiny s horšími vstupními výsledky (KS1m-) než žáci podskupiny s lepšími výsledky KS2m+. V rámci ES dosáhli ve VPP lepších výsledků žáci ESm-. **Tato skutečnost vylučuje platnost hypotézy 6.**

Dílčí závěr (6): V parametru VPČ2 dosáhli shodné hodnoty žáci KS1m-



a KS1m+. Výrazně nižších výsledků dosáhli žáci KS2m-, přičemž podskupiny žáků s horšími vstupními výsledky (KS1m-) a žáků s lepšími vstupními výsledky (KS2m+) dosáhly shodných hodnot. Výrazně vyšších hodnot pak vykázali žáci obou podskupin experimentální skupiny.

#### **6.1.4.5 Shrnutí ve vztahu k ověřovaným hypotézám**

##### **Ověření hypotézy 6**

V experimentální skupině i v obou kontrolních skupinách se ukázalo, že v rámci své skupiny dosáhli v některých z měření lepších hodnot ve volném psaní (VPP) podskupiny s horším vstupním výsledkem oproti podskupinám s lepším vstupním výsledkem. V rozdělení podle MP, VP a sumou dosahovali v rámci experimentální skupiny lepších výsledků ve volném psaní (VPP) podskupiny s horšími vstupními výsledky (ESm-). V rozdělení podle FA a MP dosahovali v rámci své skupiny lepších výsledků žáci KS2m-. V rozdělení podle MP dosahovali v rámci své skupiny lepších výsledků žáci KS1m-.

*Závěr:* v každém z jednotlivých rozdělení (podle FA, MP, VP a sumou) u testované populace se ukázal vždy alespoň jeden případ, kdy podskupina žáků s horšími vstupními výsledky dosahovala v rámci své skupiny vyšších hodnot ve volném psaní v lednu než podskupina žáků s lepšími vstupními výsledky.

#### **6.1.5 Dílčí zhodnocení výsledků empirického šetření (pedagogický experiment 1)**

Jak ukázaly výsledky parametrických testů vstupních hodnot, nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi vstupními hodnotami všech testovaných skupin. Všechny tři skupiny si byly z hlediska zjišťovaných vstupních dat podobné, a to se statisticky ověřenou pravděpodobností 99%. Naopak parametrické testy zaměřené na výstupní data prokázaly statisticky významný rozdíl v dosažených hodnotách (VP, MP, FA, FS) u experimentální skupiny v komparaci s hodnotami dosaženými u jednotlivých kontrolních skupin (s výjimkou disciplíny LTG). Ve vzájemném srovnání výstupních hodnot obou kontrolních skupin nebyl prokázán statisticky významný rozdíl. Parametrické testy

také prokázaly statisticky významný vliv analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí na rozvoj dovednosti psát vlastní texty (volné psaní).

Zajímavá zjištění přinesla rozdělení skupin podle mediánu a následné dílčí analýzy dat. Jak se ukázalo, žáci testované populace zařazení podle příslušného rozdělení (FA, MP, VP a sumou) do podskupiny žáků s horším vstupním výsledkem disponovali současně v rámci své skupiny také nižšími vstupními výsledky ve sledovaných disciplínách VP, MP, FA. Tato zjištění se neprokázala pouze v disciplíně FS (v případě dělení podle MP dosáhli žáci KS1m- lepších vstupních výsledků než žáci KS1m+) a v disciplíně LTG (v případě dělení podle VP a sumou dosáhli žáci KS2m- lepších vstupních výsledků než žáci KS2m+).

Budeme-li sledovat vývoj hodnot ve sledovaných disciplínách v rámci podskupin obou kontrolních skupin, můžeme říci, že podskupiny žáků s horším vstupním výsledkem dosahovaly v jednotlivých sledovaných disciplínách také nižších výstupních hodnot než podskupiny žáků s lepšími vstupními výsledky. Tato zjištění se neprokázala pouze v rozdělení podle MP (v disciplíně FS<sub>p</sub>, kdy obě podskupiny KS1 dosáhly shodné hodnoty).

Obdobně jako v kontrolních skupinách se také v experimentální skupině ukázalo, že jednotlivé podskupiny s lepším vstupním výsledkem prokazovaly lepších výstupních výsledků ve sledovaných disciplínách. Výjimkou bylo rozdělení podle FA, kdy experimentální skupina s horším vstupním výsledkem dosáhla vyšších průměrných výstupních hodnot v disciplínách VP<sub>p</sub> a MP<sub>p</sub> než experimentální podskupina s lepším vstupním výsledkem. Zaměříme-li ale pozornost k dosaženým výstupním hodnotám jednotlivých experimentálních podskupin žáků s horšími vstupními výsledky, zjistíme, že tyto podskupiny vykazovaly ve sledovaných disciplínách VP, MP, FA, FS v prosinci lepších výsledků než podskupiny žáků s lepšími vstupními výsledky obou kontrolních skupin.

Zaměříme-li pozornost k dílčím výsledkům volného psaní, můžeme konstatovat, že žáci obou kontrolních skupin, v porovnání se žáky experimentální skupiny, dosáhli ve všech sledovaných parametrech nižších výsledků, přičemž průměry dosažených hodnot experimentální skupiny výrazně převyšovaly dosažené hodnoty obou kontrolních skupin ve všech sledovaných parametrech stanovených pro volné psaní (potvrzeno také parametrickými testy). Výrazné

rozdíly jsou patrné především v parametru VPP ( $\bar{x}_{ES} = 6,19$ ;  $\bar{x}_{KS1} = 2,70$ ;  $\bar{x}_{KS2} = 2,10$ ) a VPČ2 ( $\bar{x}_{ES} = 4,69$ ;  $\bar{x}_{KS1} = 2,00$ ;  $\bar{x}_{KS2} = 1,76$ ).

Budeme-li vztahovat výsledky dosažené v parametrech volného psaní ke vstupním hodnotám, vyšších průměrných hodnot v rámci své skupiny dosahovala ve volném psaní v některých parametrech podskupina žáků s horšími vstupními výsledky. Zajímavým se v tomto směru ukázalo např. rozdělení žáků podle úrovně znalosti malých písmen (MP), kdy v parametru VPP dosáhli v celé testované populaci v rámci své skupiny vždy vyšších hodnot žáci podskupiny s horšími výsledky znalosti malých písmen (Tabulka 10). Také v rozdělení podle úrovně fonemické analýzy (FA) byli v rámci své skupiny úspěšnější v parametru VPP žáci obou kontrolních podskupin žáků s horším vstupním výsledkem.

Ve sledovaných parametrech červnového měření úrovně volného psaní (VPČ1; VPČ2) dosahovali v rámci kontrolních skupin spíše lepších výsledků žáci zařazení podle dosažených hodnot vstupního měření do podskupiny žáků s lepšími vstupními výsledky. Pouze u rozdělení podle vstupní úrovně malých písmen (MP) byli v parametru VPČ2 úspěšnější žáci obou kontrolních podskupin žáků s horšími vstupními výsledky (KS1m-; KS2m-). V parametru VPČ1 a VPČ2 dosáhli žáci obou podskupin KS1 shodných hodnot.

Budeme-li sledovat vztah mezi dosaženými hodnotami v parametrech VPČ1 a VPČ2 u obou podskupin experimentální skupiny, zaznamenáváme situace, kdy vyšších průměrných hodnot v těchto parametrech dosahovala podskupina žáků s horšími vstupními výsledky.

#### **6.1.6 Dílčí kvalitativní analýza zjištěných dat**

Ve vztahu ke sledování úrovně volného psaní ukázala kvalitativní analýza dat na skutečnost, že někteří žáci kontrolních skupin při pokusu o volné psaní (zář) do svých produktů implementovali na různé úrovni písmo, přičemž se jednalo o pokusy zapsání slov či vět (úroveň jednotlivých produktů nebyla vyhodnocována).

Pokusy o psaní textů na různé úrovni v září byly zjištěny u těchto žáků<sup>408</sup>: KS1/3, KS1/4, KS1/5, KS1/17; KS2/1, KS2/3, KS2/16, KS2/18. Dosažená průměrná hodnota VPP (leden) u obou kontrolních skupin byla  $\bar{x}_{KS1} = 2,7$ ;  $\bar{x}_{KS2} = 2,10$ . Dílčí analýza, zaměřená k dosaženým výsledkům těchto žáků testovaných souborů v parametru VPP, ukazuje na hodnoty pohybující se pod průměrnou hodnotou skupiny ( $\bar{x}_{KS1} = 2,7$ ) u žáků KS1/4 (1,00), KS1/5 (2,00), KS1/17 (1,00). Vyšší hodnoty v parametru VPP dosáhl žák KS1/3 (6,00). Zjištěné hodnoty v parametru VPP ukazují na nižší hodnoty dosažené u žáků KS2/3 (1,00), KS2/16 (1,00) ve vztahu k průměrné hodnotě skupiny ( $\bar{x}_{KS2} = 2,10$ ). Vyšší hodnoty dosáhli žáci KS2/18 (3,00) a KS2/1 (6,00). Z uvedeného vyplývá, že někteří z žáků obou kontrolních skupin, v jejichž produktech byly v září na různé úrovni zaznamenány také pokusy o písemné vyjádření, v lednovém experimentu nakreslili pouze obrázek a o psaní se nepokusili.

Budeme-li dále analyzovat dosažené výstupní hodnoty ve sledovaných disciplínách VP<sub>p</sub>, MP<sub>p</sub>, FA<sub>p</sub>, FS<sub>p</sub> a tyto hodnoty vztahovat k hodnotám dosaženým ve volném psaní v parametru VPP, zjistíme, že mezi žáky obou kontrolních skupin byli také žáci, kteří v těchto disciplínách<sup>409</sup> dosahovali (ve vztahu k průměrným hodnotám své skupiny) nadprůměrných výsledků. Přesto tito žáci vykazovali ve volném psaní (v parametru VPP) pouze průměrné nebo nižší hodnoty než byl průměr jejich skupiny. Mezi tyto žáky patří žáci: KS1/13 (2,00), KS2/3<sup>410</sup> (1,00), KS2/6 (1,00), KS2/13 (1,00), KS2/16 (1,00). Z uvedeného je patrné, že více těchto žáků bylo v KS2. Žáci celé této skupiny (KS2) dosáhli z hlediska testovaného vzorku také nejnižší průměrné hodnoty VPP ( $\bar{x}_{KS2} = 2,10$ ). Vzhledem k výstupním výsledkům žáků obou kontrolních skupin se ukázala zajímavostí skutečnost, že pokusy o psaní vlastního textu v lednu byly zaznamenány u žáků s průměrnými hodnotami v některé ze sledovaných disciplín (VP<sub>p</sub>, MP<sub>p</sub>, FA<sub>p</sub>, FS<sub>p</sub>) či s hodnotami pohybujícími se pod průměrem jejich skupiny. Někteří z těchto žáků se pohybovali v hodnocení na škále VPP v úrovni B a C (hodnota 2,00 a 3,00), tzn., že jejich písemný produkt obsahoval pokus o zápis slov.

<sup>408</sup> Termínem žáci jsou pro potřeby kvalitativní analýzy označováni všichni příslušníci dané testované skupiny (chlapci i děvčata).

<sup>409</sup> Nebo v některých z těchto disciplín. Primárně byly sledovány disciplíny VP, FA, FS.

<sup>410</sup> Např. žák KS2/3 ve sledovaných disciplínách VP<sub>p</sub>, MP<sub>p</sub>, FA<sub>p</sub>, FS<sub>p</sub>, LTG<sub>p</sub> dosáhl úrovně maximálních hodnot.

Nejvyšší nárůst hodnot ve všech sledovaných disciplínách v rámci kontrolních skupin byl zaznamenán u žáka KS1/3, kdy tento žák vykazoval hodnoty  $VP_p$ ,  $MP_p$ ,  $FA_p$ ,  $FS_p$  v úrovni maxima dané disciplíny a v parametru VPP dosáhl hodnoty 7,00 ( $VPP_{max} = 8,00$ ). Zajímavým se dále ukázalo zjištění, že následné hodnoty, kterých tento žák dosáhl v parametrech volného psaní VPČ1 (3,00) a VPČ2 (2,00), se již pohybovaly pouze okolo průměrné hodnoty jeho domovské skupiny<sup>411</sup> ( $VPČ1_{max} = 5,00$ ;  $VPČ2_{max} = 5,00$ ).

Analýza dat upozornila také na žáky KS2/3, KS2/4, KS2/5, KS2/7, kteří v parametru VPP dosáhli hodnoty 1,00, v parametrech VPČ1 a VPČ2 dosáhli hodnotu 0. Tito žáci v lednu (VPP) kreslili obrázek, přičemž jejich obrázek korespondoval se zadaným tématem. V červnu však jejich produkty obsahovaly obrázek, který se nevázal k zadané tematice, a neobsahovaly ani pokus o zápis textu. V KS1 dosáhl hodnoty 0 v parametrech VPČ1 a VPČ2 pouze žák KS1/14, přičemž tento žák v parametru VPP dosáhl hodnoty 2,00, tzn. že jeho lednový produkt vykazoval pokusy o zápis slov. Tento žák však vykazoval současně také výstupní podprůměrné hodnoty v úrovni  $FA_p$  (3,00).

Budeme-li analyzovat dosažené hodnoty ve volném psaní u žáků experimentální skupiny v lednu, nejnižší hodnota dosažená v disciplíně VPP byla hodnota 5,00, přičemž této hodnoty dosáhli 4 žáci, tzn. 25 % (daná hodnota vyjadřuje, že se tito žáci pokusili o psaní vět k dané tematice). Hodnoty 6,00 dosáhlo 5 žáků, tj. 31 % žáků ES. Nejvyšší (maximální) hodnoty 7,00 dosáhlo 7 žáků, tzn. 44 % žáků experimentální skupiny. Tito žáci napsali krátký text k zadanému tématu a tento text vykazoval známky korektního psaní. Úroveň volného psaní žáků experimentální skupiny v lednu je patrná z prací žáků ES v kvalitativní části, popisující průběh a výstupy z akčního výzkumu (kapitola 5). Budeme-li porovnávat výsledky dosažené v parametru VPP napříč skupinami, maximální hodnoty dosáhl v KS1 pouze jeden žák (tzn. 5 % žáků KS1); v KS2 maximálního bodového ohodnocení nedosáhl žádný z žáků.

V červnovém měření se pohybovaly dosažené hodnoty v parametru VPČ1 u žáků experimentální skupiny v intervalu 3 až 5, přičemž maximální hodnoty

---

<sup>411</sup> Průměrná hodnota v obou parametrech byla  $\bar{x}_{KS1} = 2,20$ .

(5,00) dosáhli tři žáci (tj. 18 %). U obou kontrolních skupin se hodnoty v tomto parametru pohybovaly v rozpětí intervalu 0 až 4, přičemž hodnoty 4,00 dosáhl pouze jeden žák KS1 (tj. 4,8 %) a devět žáků KS2 (tj. 45 %)<sup>412</sup>. V parametru VPČ2 vykazovalo maximální hodnoty 11 žáků experimentální skupiny, tj. 69 % žáků, přičemž výkony žáků ES v tomto parametru se pohybovaly v intervalu 4 až 5 bodů. V obou kontrolních skupinách bylo dosaženo v parametru VPČ2 nejvyšší absolutní hodnoty 4,00, přičemž této hodnoty dosáhl v KS1 jeden žák (tj. 4,8 %) a v KS2 dva žáci (tj. 10 %). Vyhodnotíme-li úspěšnost žáků v obou parametrech volného psaní, lepších výsledků (ve vztahu k dosahovaným průměrným výsledkům experimentální skupiny) dosahovali žáci kontrolních skupin v parametru VPČ1, kdy žáci kontrolních skupin prokazovali vyšší úroveň dovedností zaměřených na technické aspekty psaní (VPČ1) než v dovednostech směřovaných k obsahovému a formálnímu uchopení textu (VPČ2). Úroveň textů volného psaní žáků experimentální skupiny dokladují ukázky z volného psaní žáků ES, popisující průběh a výstupy z akčního výzkumu (kapitola 5).

### 6.1.7 Závěrečné shrnutí

Výsledky pedagogického experimentu (1) ukázaly statisticky prokazatelný vliv analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí na rozvoj znalosti velkých a malých tiskacích písmen a na vývoj schopnosti fonemické analýzy a syntézy (potvrzena hypotéza 3). Statisticky byl také prokázán vliv této metody na rozvoj schopností a dovedností žáků psát vlastní texty hůlkovým písmem, přičemž metoda má vliv nejen na technickou úroveň vlastního psaní, ale také na obsahovou a formální stránku textů (potvrzena hypotéza 5). Statisticky významný vliv modifikované metody nebyl prokázán na rozvoj grafomotorických schopností (nepotvrzena hypotéza 4).

Vzhledem k možnosti sledovat výsledky také v rámci jednotlivých podskupin se ukázalo, že žáci kontrolních skupin, kteří byli v rámci své skupiny zařazeni na základě jednoho ze čtyř rozdělení do podskupiny žáků s lepšími vstupními výsledky, dosahovali současně také v rámci své skupiny lepších

---

<sup>412</sup>V experimentální skupině dosáhlo hodnoty 4,00 v parametru VPČ1 7 žáků (43 %).

vstupních výsledků ve znalosti velkých a malých tiskacích písmen a v úrovni schopnosti fonemické analýzy. Ukázalo se, že žáci obou kontrolních podskupin žáků s horšími vstupními výsledky (ve všech rozděleních) dosahovali současně také horších výsledků ve výstupních hodnotách ve všech pěti sledovaných disciplínách<sup>413</sup>.

Empirické šetření prokázalo, že žáci experimentální skupiny, kteří byli v rámci jednotlivých rozdělení zařazeni do podskupiny žáků s horšími vstupními výsledky, dosahovali lepších výstupních hodnot ve znalosti velkých a malých tiskacích písmen a ve schopnosti fonemické analýzy a syntézy než žáci obou kontrolních podskupin s lepšími vstupními výsledky (pouze v rozdělení sumou dosáhli vyšší průměrné hodnoty<sup>414</sup> v disciplíně VP žáci KS2m+). Ukázalo se dále, že žáci experimentální skupiny, kteří byli zařazeni podle úrovně fonemické analýzy do podskupiny žáků s horšími vstupními výsledky, dosáhli ve výstupních měřeních v disciplíně VP a MP vyšších hodnot než žáci experimentální podskupiny žáků s lepšími vstupními výsledky.

Kvantitativní analýza také ukázala na výrazné rozdíly ve vzájemném srovnání obou experimentálních podskupin a kontrolních podskupin v dosažených parametrech stanovených pro hodnocení úrovně volného psaní. Žáci experimentální podskupiny<sup>415</sup> s horšími vstupními výsledky dosahovali ve všech měřeních lepších výsledků než žáci kontrolních podskupin s lepšími vstupními výsledky.

Hlubší analýza dat zaměřená na zjišťování hodnot v jednotlivých sledovaných disciplínách u vybraných žáků kontrolních skupin<sup>416</sup> ukázala, že někteří z těchto žáků ve sledovaných disciplínách v prosincovém měření dosahovali hodnot nad průměrem skupiny. Přestože můžeme říci, že tito žáci disponovali předpoklady pro psaní, neprokázali v lednu schopnost napsat vlastní text hůlkovým písmem a využili možnosti vyjádřit se k danému tématu pouze obrázkem. Mezi těmito žáky byli také žáci, kteří se v září pokoušeli o různé formy

---

<sup>413</sup> Pouze v dělení podle MP v disciplíně FS vykázali shodné výstupní hodnoty žáci KS1m+ a KS1m-.

<sup>414</sup> Rozdíl mezi hodnotami ESm- a KS2m+ byl pouze 0,1.

<sup>415</sup> Výsledky žáků obou experimentálních podskupin výrazně přesahují průměrné dosažené hodnoty žáků kontrolních podskupin.

<sup>416</sup> Předmětem zkoumání se stali žáci obou kontrolních skupin, kteří dosáhli ve volném psaní (VPP) hodnotu 0 nebo 1.

a způsoby písemného vyjádření. Analýza dílčích dat v kontrolních skupinách ukázala také na skutečnost, že pokusy o zápis slov v lednu se objevily u některých žáků, jejichž vstupní i výstupní hodnoty (nebo některé z hodnot) ve sledovaných disciplínách se pohybovaly v průměru či pod průměrem skupiny. Dílčí analýza a komparace dat jednotlivých žáků v rámci obou kontrolních skupin neukázala na výrazné rozdíly v úrovni dovednosti psát vlastní texty mezi žáky disponujícími lepšími nebo horšími vstupními, či výstupními předpoklady pro psaní vlastních textů hůlkovým písmem<sup>417</sup>.

Jak je také dobře patrné ze všech sloupkových grafů uváděných v rámci jednotlivých rozdělení, žáci obou experimentálních podskupin dosáhli ve volném psaní v parametrech VPP, VPČ1 a VPČ2 lepších výsledků než žáci zařazení do kontrolních podskupin žáků s lepšími vstupními výsledky. Žáci experimentální skupiny prokázali již v lednu schopnost napsat text hůlkovým písmem k danému tématu, kdy jejich texty vykazovaly atributy korektního psaní, přičemž bodový rozdíl mezi nejnižší a nejvyšší hodnotou v parametru VPP je 2,00 ( $VPP_{\min} = 5,00$ ;  $VPP_{\max} = 7,00$ ).

Vzhledem k výše uvedenému můžeme říci, že všichni žáci experimentální skupiny byli v lednu schopni k tematice Vánoc zapsat krátký text. Maximální hodnoty v parametru VPP dosáhla téměř polovina všech žáků experimentální skupiny.

Také ve volném psaní v červnu dosáhli v obou sledovaných parametrech lepších výsledků žáci experimentální skupiny. Přestože průměrné hodnoty experimentální skupiny a obou kontrolních skupin v parametru VPČ1 vykazovaly (v rámci srovnání ve všech třech sledovaných parametrech pro volné psaní) nejnižšího vzájemného rozdílu, ukazuje se, že techniku psaní hůlkovým písmem na vyšší úrovni ovládali lépe na konci školního roku žáci experimentální skupiny (potvrzeno také parametrickým testem). Formální a obsahová úroveň vlastních textů žáků experimentální skupiny (parametr VPČ2) v červnu pak výrazně

---

<sup>417</sup>Úroveň psaní vlastních textů souvisí také s úrovní grafomotorických schopností žáků. Jelikož nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi žáky experimentální skupiny a obou kontrolních skupin v této disciplíně (LTG) a všechny testované skupiny dosahovaly v prosinci průměrných výsledků přibližujících se k maximální hodnotě, můžeme říci, že žáci všech třech testovaných skupin disponovali v prosinci grafomotorickými předpoklady pro volné psaní.



převyšovala výkony žáků obou kontrolních skupin, přičemž hodnoty výkonů obou kontrolních skupin se vzájemně přibližují.

Jak ukázala také vstupní měření (test znalosti velkých tiskacích písmen a malých tiskacích písmen), všichni žáci testovaného vzorku dosahovali lepších vstupních znalostí tvarů velkého tiskacího písma než tvarů malého tiskacího písma (potvrzena hypotéza 2). V rámci svých skupin prokazovali žáci také v prosinci, že jejich znalost velkých tiskacích písmen stále převyšuje znalost malých tiskacích písmen.

## 6.2 Vyhodnocení výsledků pedagogického experimentu 2

Výzkumného šetření se zúčastnilo 6 žáků experimentální podskupiny (ES<sub>3</sub>), 8 žáků ze stejné základní školy (malotřídního typu) v následujícím školním roce (KS3), 20 žáků třídy městské školy se třemi paralelními 1. ročníky (KS4) a 17 žáků menší školy vesnického typu (KS5). Vzájemný poměr žáků experimentální podskupiny a kontrolních skupin ve vztahu k výsledkům, dosaženým v jednotlivých úlohách, ukazují frekvenční relativní četnosti v rámci dané skupiny (Příloha 9). Průměrné hodnoty v jednotlivých úlohách testovaných skupin a rozdíly mezi průměrnými hodnotami v jednotlivých ověřovaných úlohách dosažených žáky ES<sub>3</sub> a ostatními kontrolními skupinami ukazují tabulky 15 a 16.

Skupina	Čtení s porozuměním ( $\bar{x}$ )					TČP ( $\bar{x}$ )	Aplikace ( $\bar{x}$ )			VS ( $\bar{x}$ )	Vztah ke čtení ( $\bar{x}$ )		
	4.1.1	4.1.3	4.1.4	4.1.6	4.2.1	4.1.2	4.1.5	4.2.3	4.3.1	4.2.2	4.2.4	4.2.5	4.3.2
ES	3,83	4,00	3,33	3,67	3,50	3,83	3,83	4,00	4,00	4,00	4,00	1,33	3,00
KS3	3,12	3,12	2,00	3,00	3,25	2,25	2,88	2,50	4,00	2,00	4,00	0,00	2,75
KS4	2,60	3,30	2,20	3,15	2,85	2,70	3,10	2,10	3,60	2,20	2,60	3,00	2,05
KS5	3,47	3,12	2,35	2,41	2,24	2,76	2,71	2,47	3,88	1,18	1,41	3,29	1,88

Tabulka 15: Dosažené průměrné hodnoty v jednotlivých úlohách v testovaném vzorku

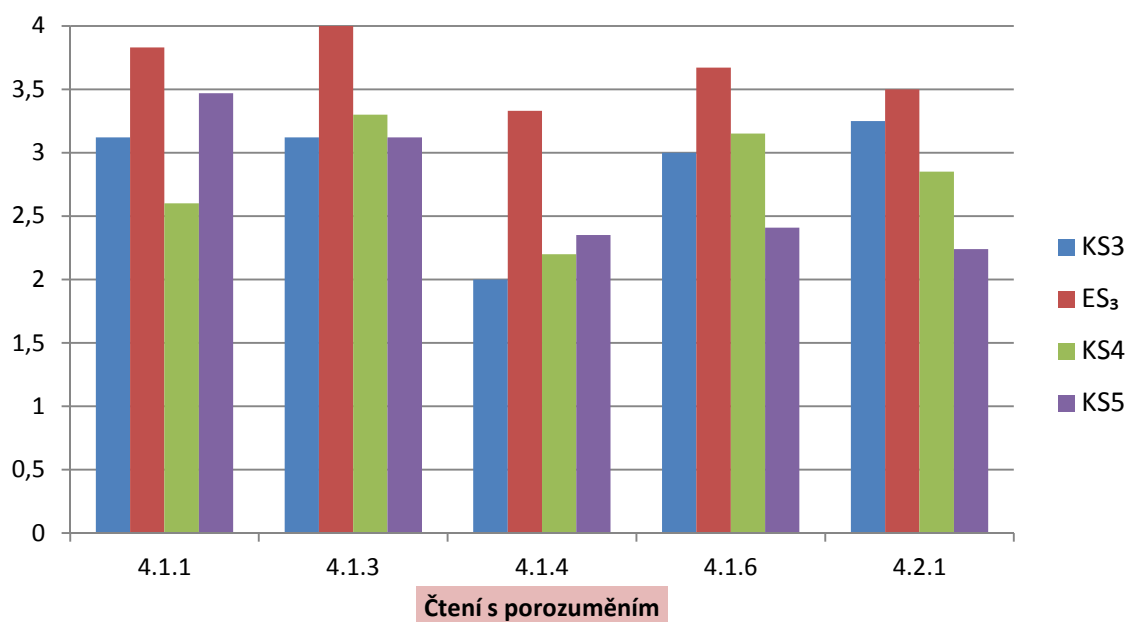
Skupina	Čtení s porozuměním					TČP	Aplikace			VS	Vztah ke čtení		
	4.1.1	4.1.3	4.1.4	4.1.6	4.2.1	4.1.2	4.1.5	4.2.3	4.3.1	4.2.2	4.2.4	4.2.5	4.3.2
ES	3,83	4,00	3,33	3,67	3,50	3,83	3,83	4,00	4,00	4,00	4,00	1,33	3,00
KS3	-0,71	-0,88	-1,33	-0,67	-0,25	-1,58	-0,95	-1,5	0,00	-2,00	0,00	-1,33	-0,25
KS4	-1,23	-0,70	-1,13	-0,52	-0,65	-1,13	-0,73	-1,9	-0,40	-1,80	-1,40	+1,67	-0,95
KS5	-0,36	-0,88	-0,98	-1,26	-1,26	-1,07	-1,12	-1,53	-0,12	-2,82	-2,59	+1,96	-1,12

Tabulka 16: Rozdíly průměrných hodnot v jednotlivých úlohách v testovaném vzorku

### 6.2.1 Vyhodnocení sledované roviny Čtení s porozuměním

Jak ukazují tabulky relativních četností (Příloha 9), dále tabulka dosažených průměrných hodnot (Tabulka 15), nejvyšší průměrné hodnoty ve všech pěti testovaných úlohách dané roviny dosáhli žáci experimentální podskupiny, přičemž výkony žáků této podskupiny se v úlohách 4.1.1, 4.1.4, 4.1.6 a 4.2.1 pohybovaly pouze v rozmezí dvou úrovní hodnotící škály (úroveň A, B). V úloze 4.1.3 dosáhli úrovně A všichni žáci experimentální podskupiny. Sledujeme-li dále tabulky relativních četností sestavené pro tři kontrolní skupiny (Příloha 9), zjistíme, že se výkony žáků těchto skupin pohybovaly také v dalších úrovních testovací škály (úroveň C, D a E).

*Závěr:* Žáci experimentální podskupiny dosáhli ve všech testovaných úlohách roviny Čtení s porozuměním lepších výsledků než žáci všech kontrolních skupin. Rozdíly v dosažených průměrných hodnotách jsou patrné také z tabulky 16 a grafu 27.



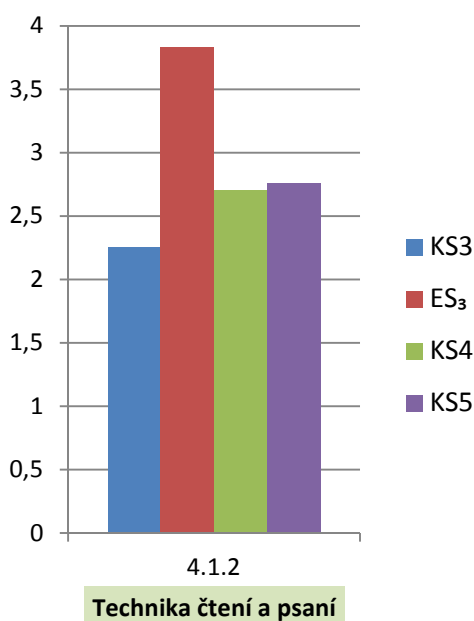
Graf 27: Dosažené průměrné hodnoty v rovině Čtení s porozuměním v jednotlivých úlohách

### 6.2.2 Vyhodnocení sledované roviny Technika čtení a psaní

V daném testovacím období byla primárně sledována rovina Technika čtení

a psaní (TČP) pouze v jedné úloze<sup>418</sup>. Také v této rovině dosáhli žáci experimentální podskupiny vyšších průměrných hodnot než žáci všech kontrolních skupin (Tabulka 15 a 16). Sledujeme-li také relativní rozložení četností (Příloha 9), 83 % žáků experimentální podskupiny se pohybovalo na testovací škále v úrovni A, pouze 17 % žáků v úrovni B.

*Závěr:* žáci experimentální podskupiny dosáhli v testované úloze roviny Technika čtení a psaní (TČP) lepších výsledků než žáci všech kontrolních skupin. Rozdíly v dosažených průměrných hodnotách jsou patrné také z grafu 28.



**Graf 28: Dosažené průměrné hodnoty v rovině Technika čtení a psaní v jednotlivých úlohách**

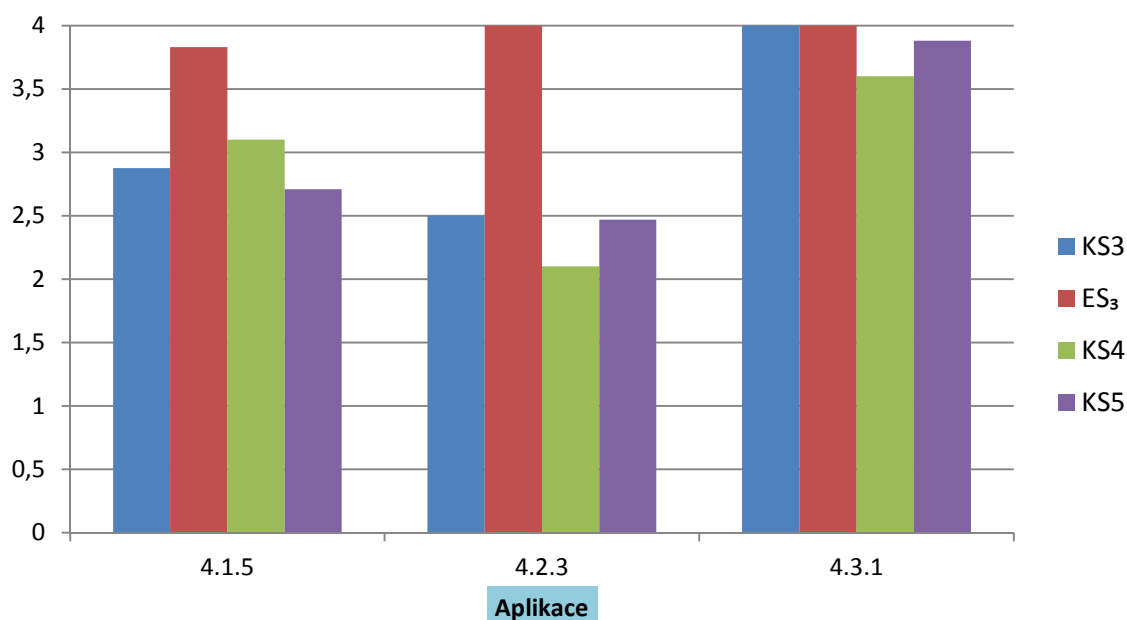
### 6.2.3 Vyhodnocení sledované roviny Aplikace

V ověřovaných úlohách 4.1.5 a 4.2.3 v rovině Aplikace dosáhli vyšší průměrné hodnoty žáci experimentální podskupiny. V úloze 4.3.1 dosáhli úrovně A všichni žáci ES<sub>3</sub> a KS3. Zaměříme-li se na obsahovou analýzu dané úlohy (také z hlediska znalostí a dovedností, které jsou od žáků požadovány), je možné

<sup>418</sup> Předpokládá se ovšem, že dovednosti zahrnované v rámci roviny TČP se promítají také do dosažených úrovní v ostatních rovinách. Rovina TČP byla v rámci diagnostického materiálu primárně sledována a hodnocena v 1., 2. a 3. testovacím období (viz metodika k danému materiálu).

konstatovat, že obdobný úkol se vyskytuje v používaném Slabikáři<sup>419</sup> (s. 73). Vzhledem k tomu, že úloha 4.3.1 je součástí 3. testovacího souboru (žáci tuto část diagnostického portfolia plnili na konci dubna), můžeme předpokládat, že s tímto úkolem měli možnost pracovat ve Slabikáři všichni žáci testovaného vzorku<sup>420</sup>. Žáci KS4 a KS5 dosáhli ve všech ověřovaných úlohách nižší průměrné hodnoty než žáci experimentální podskupiny.

*Závěr:* Žáci experimentální podskupiny dosáhli lepších výsledků v testovaných úlohách 4.1.5 a 4.2.3 než žáci kontrolních skupin. V úloze 4.3.1 dosáhli shodného výsledku žáci KS3, kdy všichni žáci ES<sub>3</sub> a KS3 dosáhli úrovně A na příslušné škále. Rozdíly v dosažených průměrných hodnotách jsou patrné také z grafu 29.



**Graf 29: Dosažené průměrné hodnoty v rovině Aplikace v jednotlivých úlohách**

## 6.2.4 Vyhodnocení sledované roviny Vysuzování

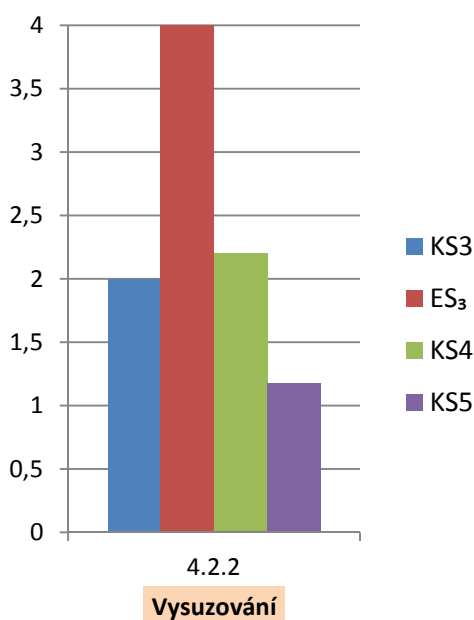
V daném testovacím období byla úroveň v rovině Vysuzování (VS)

<sup>419</sup> Procházková, E.; Doleželová, A. *Slabikář pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2009.

<sup>420</sup> Jedná se o typ úkolu, kdy žáci na základě informací získaných ze čteného textu dokreslují obrázek. Tento typ úkolu vyžaduje také na určité úrovni ovládat techniku čtení s porozuměním, neboť jsou informace explicitně v textu uvedené.

zastoupena jednou testovanou úlohou, kde se hodnocení na škále pohybovalo pouze v úrovni A a E. Jak ukazuje tabulka relativních četností v experimentální podskupině, úrovně A dosáhli všichni žáci této podskupiny. V KS3 a KS4 byly výsledky poměrně rovnoměrně rozloženy v obou úrovních (s lepším výsledkem v KS4). Nejslabších výsledků dosáhli žáci KS5, kdy úrovně A dosáhlo pouze 29 % žáků (Příloha 9).

*Závěr:* Žáci experimentální podskupiny dosáhli v rovině Vysuzování lepších výsledků než žáci všech kontrolních skupin. Jak ukazuje tabulka 15, všichni žáci experimentální podskupiny dosáhli na evaluační škále úrovně A (4,00). Rozdíly v dosažených průměrných hodnotách jsou patrné také z grafu 30.



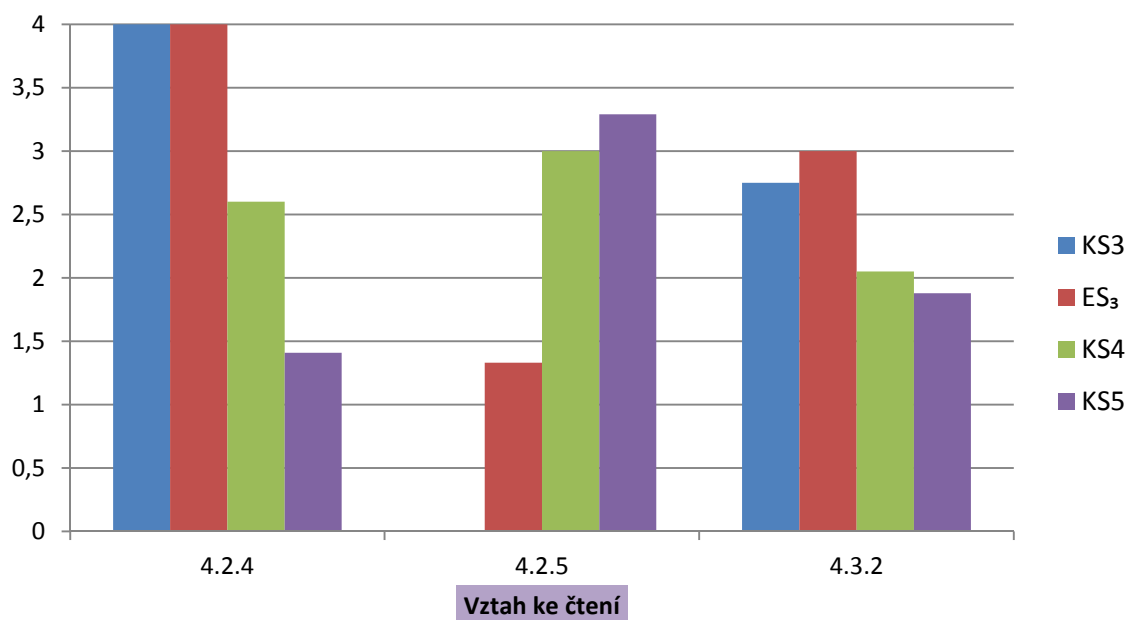
**Graf 30: Dosažené průměrné hodnoty v rovině Vysuzování v jednotlivých úlohách**

### 6.2.5 Vyhodnocení sledované roviny Vztah ke čtení

V testované úloze 4.2.4 dosáhli shodné průměrné hodnoty žáci experimentální podskupiny a žáci KS3, kdy úroveň A byla zjištěna u všech žáků obou skupin. V testované úloze 4.2.5 dosáhli nejvyšší průměrné hodnoty žáci KS5, přičemž rozdíl mezi KS5 a ES<sub>3</sub> byl +1,96. Lepších výsledků než žáci ES<sub>3</sub> dosáhli v této úloze také žáci KS4 (rozdíl +1,67). V úloze 4.3.2 dosáhli nejvyšší průměrné hodnoty žáci experimentální podskupiny.

Obsahová analýza úloh ukázala, že úloha 4.2.4 směřovala spíše k úrovni rozvoje jazykových schopností žáka (žáci pracují v sémantické úrovni jazyka). V dané úloze žáci mohli dosáhnout pouze úrovně A a E. Všichni žáci ES<sub>3</sub> a KS3 prokázali znalost významu daného slova a vhodně je doplnili do věty. Úloha 4.2.5 již sledovala čtenářské zkušenosti žáků (žáci prokazovali znalost dalších děl autora, z jehož knihy bylo žákům předčítáno), přičemž za správnou odpověď byla považována také ta, která označila jako jedno z děl knihu, ze které byla ukázka vybrána. Hodnocení v této úloze se pohybovalo pouze v úrovni A a E (žáci KS3 dosáhli 0 bodů). Úloha 4.3.2 odkazovala ke čtenářským zkušenostem žáků v žánru kouzelné lidové pohádky, zároveň ale úloha kladla také poměrně vysoké nároky na úroveň v rovině Techniky čtení a psaní a v rovině Porozumění čtenému textu.

*Závěr:* V rovině Vztah ke čtení dosahovali v úloze 4.2.5 (úloha vyžadující čtenářské zkušenosti či určitou úroveň dedukce) lepších výsledků žáci KS. V ostatních úlohách byli úspěšnější žáci experimentální podskupiny, přičemž v úloze 4.2.4 dosáhli shodných výsledků také žáci KS4, kdy v obou skupinách dosáhli úrovně A všichni žáci. Rozdíly v dosažených průměrných hodnotách jsou patrné také z grafu 31.



**Graf 31: Dosažené průměrné hodnoty v rovině Vztah ke čtení v jednotlivých úlohách**

## 6.3 ZÁVĚR

Motto: *...Zatímco v případě písma se naučí číst dítě buď vázaně, nebo nevázaně, u čtení je „produktem“ plynule a s porozuměním čtoucí dítě a je proto vedlejší, jestli tohoto cíle dosáhlo přes slabikování nebo hláskování.*

(Radka Wildová v rozhovoru pro Učitelské noviny, 2015, číslo 3)

Disertační práce představuje analyticko-syntetickou metodu v modifikovaném pojetí jako jednu z možností úprav tradiční formy analyticko-syntetické metody. Cíle disertační práce byly stanoveny ve dvou základních rovinách. První z rovin směřovala k podrobné prezentaci dílčích inovátorských postupů, kterými byla analyticko-syntetická metoda obohacována, kdy tyto postupy byly ověřovány postupně u třech experimentálních podskupin, které tvořili žáci třech následných prvních ročníků základní školy málotřídního typu vyučovaní analyticko-syntetickou metodou v modifikovaném pojetí. Druhá rovina pak směřovala k ověření relevantnosti těchto postupů také kvantitativně, prostřednictvím dvou pedagogických experimentů. Takto vymezené roviny byly dále specifikovány dílčími cíli, kdy tyto cíle směřovaly: k vymezení základních požadavků na výukovou metodu počátečního čtení a psaní a ke komparativní analýze tradiční formy analyticko-syntetické metody ve vztahu k těmto vymezeným požadavkům; k postupnému generování a popisu konkrétních metodologických postupů analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí ve vztahu k reakcím žáků experimentální skupiny na tyto postupy, ve vztahu k analýze žákovských prací a ve vztahu k reflektivním aktivitám učitele; k ověření relevantnosti a efektivity inovátorských postupů také prostřednictvím kvantitativní analýzy dat získaných od žáků experimentální skupiny a žáků kontrolních skupin.

Vzhledem k rozsahu teoretické části byla jako první výzkumná aktivita představena sekundární analýza teoretických zdrojů. Prostřednictvím této analýzy byly podrobněji rozpracovány informace z materiálů, které se zabývají moderními pohledy na výuku počátečního čtení a psaní. Voleny byly materiály, které se danou problematikou zabývají jednak v rovině teoretické, dále byly zahrnuty také zdroje,

kteřé přinášejí již konkrétní návrhy aplikace těchto trendů ve výuce počátečního čtení a psaní v pedagogické praxi. V sekundární analýze je odkazováno také k vybraným zahraničním kurikulárním dokumentům států, které tyto moderní přístupy implementovaly jako požadavky a cíle pro výuku počátečního čtení a psaní. Na základě výsledků analýzy byly vymezeny obecné požadavky na výukovou metodu počátečního čtení a psaní.

Jak prokázala sekundární analýza teoretických zdrojů, v materiálech, které prezentují nové pohledy a přístupy, je obecně zdůrazňován především **funkční zřetel ve vztahu k pojetí cílů a obsahu výuky**. V souvislosti s funkčním pojetím výuky je dále zdůrazňováno **hledisko vyváženého rozvíjení všech složek čtenářských kompetencí u žáků 1. ročníku**, přičemž technický aspekt čtení a psaní je považován za jeden z důležitých a primárních, ale ne jediných významných aspektů, ke kterým by měla výuka počátečního čtení a psaní směřovat (srov. Wildová, 2002; Spittová, 2000). Analyzované materiály odkazují také k **období předškolního věku jako k významnému období**, kdy děti začínají spontánně projevovat zájem o psanou kulturu a vytvářejí si představy o systému a funkci psané řeči (Fijalkow, 1994; Spittová, 2000; Menzel, 2000; Doležalová, 2010; Ulichová, 2010; Zápotočná, 2001, 2008). Výuka počátečního čtení a psaní by měla svým pojetím **na tento přirozený vývoj gramotnostních dovedností a na spontánní projevy dětí v tomto věku dále navazovat, a to také tím, že poskytne dětem dostatečný prostor k dalšímu objevování psané řeči, v přirozených situacích, na úrovni vlastních pokusů a experimentů s písmem**. Jak se ukázalo, toto pojetí je v zahraničních materiálech nejen doménou tzv. celoslovních metod a přístupů, inklinujících k tzv. přirozeným přístupům k výuce (srov. Fijalkow, 1994; Almen, 2004; Goodman, 1985), ale bylo prezentováno také **v materiálech z německých zdrojů, a to v souvislosti s výukovými metodami vycházejícími či inklinujícími spíše k postupům syntetickým** (srov. Junová, 1990; Spittová, 2000; Menzel, 2000).

Informace uváděné v sekundární analýze dále poukazují **na požadavek variability výukových metod (tzv. požadavek otevřenosti metod a výukových modelů)**, kdy do základního metodického postupu dané metody jsou implementovány také další postupy, které můžeme vzhledem k dané metodě



označit jako postupy opozitní (srov. Zápotočná, 2001; Wildová, 2005b; 2012a; 2012b). Takto „obohacená“ výuková metoda se z hlediska typologických jednotlivostí žáků může více přiblížit žakovým individuálním charakteristikám a může tak poskytovat žáku postup a přístup, který bude jeho typologické zaměření zohledňovat. Typologický přístup můžeme dále považovat také za jeden z významných argumentů, podporujících požadavek individuálního přístupu k výuce čtení a psaní (srov. Křivánek, Wildová, 1998), samozřejmě při zohlednění také dalších faktorů, mezi něž můžeme zařadit např. rozdíly mezi žáky z hlediska vstupních (výchozích) předpokladů (zjišťováno v pedagogickém experimentu 1). Výuku počátečního čtení a psaní zohledňující typologii žáka bychom mohli dále považovat za **výuku, která se snaží respektovat žakovu vlastní cestu, kdy nabídka různých postupů a širšího spektra činností umožňuje žákovi zvolit přístup, který nejlépe vyhovuje jeho učení, používat různé dekodovací strategie apod.**

Vymezení základních požadavků na výukovou metodu počátečního čtení psaní umožnilo primární komparaci metodického postupu tradiční formy metody s těmito požadavky. V této výzkumné fázi bylo odkazováno pouze k názorům z teoretických zdrojů a **nebyly zohledňovány výsledky vlastního výzkumného šetření**. Jako jedno ze slabých míst tradičního pojetí metody, na které je poukazováno (Zápotočná, 2001; 2003) a které se snaží analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí eliminovat, je její **přílišná orientace na technickou stránku čtení a psaní**, při opomíjení dalších stránek, které čtenářská gramotnost zahrnuje. Za dalším z limitujících faktorů můžeme považovat samotný **syntetický přístup s důrazem k tzv. fonologickému tréninku v předslabikářovém období**. Výsledky, které přinesly výzkumy realizované týmem Zdeňka Křivánka (1998; 2001) poukázaly na skutečnost, že takto vedená výuka může znesnadňovat učení čtení a psaní žákům, kteří inklinují spíše k analytickému nebo globálnímu typu (srov. Křivánek, 1998; 2001). Za další z omezujících faktorů je některými z autorů považován také samotný postup **učení**

se čtení prostřednictvím slabikování (Zápotočná, Böhmová, 2003)<sup>421</sup>. Za další z nedostatků tradičního pojetí metody jsou uváděny **spíše didakticky zaměřené texty**, které zahrnují pouze písmena a slovní struktury, se kterými se žáci prostřednictvím výukových materiálů již seznámili. Tato skutečnost pak může omezovat nabídku pro žáky zajímavých, podnětných a aktuálně přitažlivých textů (srov. Havel, 2014). Avšak např. Kučera, Viktorová (1998) uvádějí, že mezi žáky budou žáci, kteří se **potřebují učit číst na jednoduchých, obsahově „chudých“ textech**, kdy tito žáci v počátcích učení ani nemají potřebu číst „informačně bohaté“ texty. K potřebě zachovat v rámci inovativních přístupů také slabikář se vyjadřuje také Spittová (2000). Slabikářem garantovaný postup „krok za krokem“ považuje Spittová (2000) za určitou jistotu, že bude ve výuce zachována určitá systematickosti a že budou naplněny vzdělávací potřeby všech žáků. Křivánek (2001) v této souvislosti mluví o žácích tzv. algoritmického typu.

Za výrazně problematickou oblast tradičního pojetí analyticko-syntetické metody z hlediska požadavku funkčního pojetí výuky, můžeme považovat přístup k výuce psaní. Jedná se o **přístup, který směřuje primárně k nácviku psaní psacím písmem, kde jasně dominuje technický aspekt před aspektem komunikačním, expresivním a funkčním**. Metoda v tradičním pojetí nedává dětem prostor pro psaní hůlkovým písmem, které žáci na různé úrovni při vstupu do školy ovládají a používají je v rámci vlastních kresebných a písemných produktů. Nepodporuje také žáky ve psaní vlastních textů hůlkovým písmem<sup>422</sup>.

Přes uvedené dílčí nedostatky, také v souvislosti ke zkušenostem s čistě celoslovnými (globálními) metodami v našich podmínkách<sup>423</sup>, je zřejmé, že analyticko-syntetická metoda je metodou v našich podmínkách léty ověřenou, metodou, jejíž přístup ke skladu hlásek a písmen do větších celků koresponduje

---

<sup>421</sup> Jak se potvrdilo u žáků experimentální skupiny, kteří byli vyučováni analyticko-syntetickou metodou v modifikovaném pojetí, v rámci této skupiny se vymezila dílčí skupina žáků, kteří v počátečních fázích výuky inklinovali s různou mírou intenzity k postupu hláskování a tento způsob dekódování slov také po určitou dobu a v určitých situacích preferovali.

<sup>422</sup> Tato skutečnost se ukázala také v šetření v rámci pedagogického experimentu 1, kde žáci, kteří se v září pokoušeli o psaní vlastního textu, v lednovém šetření kreslili ve volném psaní pouze obrázek. Také někteří žáci, kteří v testech, ověřujících předpoklady pro čtení psaní, disponovali těmito předpoklady, své schopnosti ve volném psaní v lednu nezúročili.

<sup>423</sup> Jak uvádějí výsledky šetření ČŠI, prezentované v článku vztahujícím se k zhodnocení alternativních výukových metod, mezi metodami, označovanými jako alternativní, je globální čtení v současné době využíváno v 18,9% českých škol a zaujímá 3. místo hned za splývavým čtením a metodou genetickou (*Učitel'ské noviny*, 2015, č. 3, s. 6).

obecně se systémem českého jazyka. Řešení je tedy potřeba hledat spíše v úpravách této metody směrem k moderním trendům a přístupům (srov. Zápotočná, 2001; Wildová, 2002), kde jako výchozí rámec pro tyto úpravy můžeme považovat vymezené požadavky na výukovou metodu.

O analyticko-syntetické metodě v modifikovaném pojetí můžeme říci, že vzhledem k implementovaným přístupům naplňuje **ambice, které byly na základě sekundární analýzy teoretických zdrojů vymezeny pro výukovou metodu počátečního čtení a psaní**. Jak potvrdil akční výzkum a dále oba pedagogické experimenty, **lze analyticko-syntetickou metodu efektivně obohacovat o postupy z metod analytických a celostních, dále o postupy, které inklinují také k tzv. přirozeným postupům, aniž by byla narušena kontinuita tradičního postupu, do kterého jsou tyto „nadstavbové“ postupy a činnosti začleňovány**.

Jak se ukázalo napříč třemi sledovanými školními roky, všechny implementované aktivity nejen že se projevovaly jako efektivní pro učení žáků (potvrzeno oběma pedagogickými experimenty), ale ukazovaly se také jako aktivity a postupy pro **žáky zajímavými a silně motivačními vzbuzujícími jejich zájem o čtení a psaní**. Přestože **práce s klíčovými slovy byla vedena jako doplňující aktivita a její přínos byl individuální záležitostí každého z žáků**, prostřednictvím práce s klíčovými slovy se žáci velmi rychle naučili poznávat hůlkové písmo. Žáci se naučili také již v prvních týdnech výuky ovládat na různé úrovni princip skladu písmen do slov. Svě nabyté znalosti a dovednosti s velkou radostí a nadšením dále využívali různými způsoby mimo řízené činnosti (spontánně luštili všechny texty ve svém okolí zapsané hůlkovým písmem, ptali se po dalších písmenech, psali různé typy textů i o přestávkách a mimo prostředí školy, vymýšleli si různé další aktivity, kterými obohacovali úkoly ve výukových materiálech, psali další písmena k obrázkům v Živé abecedě, nadepisovali hůlkovým písmem obrázky v obrázkovém čtení atd.). Velkou míru tvořivosti projevovali také v samotném volném psaní.

Jak se prokázalo v akčním výzkumu, většina z žáků experimentální skupiny, kteří přicházeli do školy jako „nečtenáři“, byli již v počátcích výuky schopni vybraná (klíčová) slova **fixovat do paměti a opětovně je mezi dalšími slovy**

**rozpoznávat.** Jak ukázaly bohaté zkušenosti z aplikace tohoto postupu při práci s dětmi v reálu školní třídy, tím, že každé klíčové slovo **bylo ihned analyzováno na hlásky a písmena, se všichni žáci experimentální skupiny během krátkého období (v rozpětí několika týdnů) naučili rozpoznávat většinu z písmen velké tiskací abecedy** nad rámec písmen prezentovaných učivem Živé abecedy. Tím, že mohli žáci své nové znalosti a dovednosti využít ihned také při volném psaní vlastních textů, se dále rozvíjela jejich schopnost sluchové analýzy slov na hlásky a propojování dané hlásky s korespondujícím grafémem. Tato skutečnost byla potvrzena výsledky prosincového měření v pedagogickém experimentu 1, kde téměř všichni žáci experimentální skupiny dosáhli v testu fonemické analýzy a v testu fonemické syntézy maximálních hodnot.

Práce s klíčovými slovy přinesla některá dílčí zajímavá zjištění. Např. v počátečních fázích (na konci září) byli zjištěni žáci, kteří rozpoznávali („četli“) aktuální klíčová slova jako celky a současně dokázali (při vizuální analýze daného slova) propojit některá písmena z těchto slov s korespondující hláskou. Avšak v souběžně opakovaném testu znalosti velkých písmen (VP) k některým písmenům, která před tím rozpoznávali v rámci slova, nedokázali v jejich izolované podobě přiřadit korespondující hlásku. Na základě odkazů k teoretickým zdrojům (Rostohar, 1934; Křivánek, 1998, 2001) se domníváme, že by se mohlo jednat o žáky, kteří jsou v těchto zdrojích označováni jako skupina žáků analytického typu a že právě těmto žákům lépe vyhovují postupy, které vycházejí primárně od slovních celků.

V rámci akčního výzkumu se jako relevantní potvrdila informace, že **postup nácviku čtení slabikování nemusí vyhovovat v různé míře a v různém období všem žákům.** Dále se však ukázalo, že i ti žáci, **kterí v počátcích zavádění slabikování, setrvali nadále u hláskování či hláskování víceméně preferovali, později začali slabikování také využívat.** Prokázalo se, že **hláskování i slabikování mohou existovat vedle sebe jako dvě strategie,** které se podmiňují a vzájemně doplňují a že každá z těchto strategií může mít v určité fázi učení (pro daného žáka) svůj význam, který tkví v úspěšném dekodování slova. Zachytit, popsat a následně generalizovat jednotlivé dekodovací strategie žáků se ukazovalo jako poměrně náročné, a to především právě z důvodů **jejich pestrosti**

a jejich proměnlivosti v čase (v závislosti také na typu aktuálně dekodovaného slova). Výsledkem všech realizovaných pozorování je obecné **zjištění, že pokud jsou žáci seznamováni s hláskováním a slabikováním a je jim umožněno používat postupy, které jsou pro ně v daný okamžik efektivní, tak této možnosti plně využívají.**

Mezi žáky experimentální skupiny se hned od začátku **vydělila skupina žáků, kteří slabikování přijali jako novou strategii a začali ji v rámci výukových materiálů používat.** Avšak i u některých z těchto žáků se v počátcích nácviku čtení jednoslabičných slov s uzavřenou slabikou objevovaly zpočátku okamžiky, kdy si tito žáci **pomáhali při čtení nových slov hlasitým či později tichým hláskováním** (nevyslovovali je okamžitě naráz), a to i přestože nácviku uchopování těchto slov jako slovních celků bylo věnováno dostatek pozornosti (žáci tedy použili jim známý funkční postup). Dále se ukázalo, že tito žáci, přestože později používali jako výhradní strategii spíše slabikování u všech typů slov, se v případech „nouze“, kdy dané slovo nemohli slabikováním přečíst, **spontánně vraceli ke strategii hláskování jako k druhé funkční strategii.** Tito žáci používali po určitou dobu dále postup hláskování také k luštění klíčových slov, přičemž však velmi brzy začali v rámci těchto slov používat také slabikování, a to tak, že otevřené slabiky v rámci slova vyslovovali jako celky a některé struktury v rámci slova hláskovali.

Mezi žáky celé experimentální skupiny se vymezila dále skupina žáků, kteří při čtení textů ve výukových materiálech (v období prvního pololetí) **inklinovali spíše ke kombinování slabikování a hláskování** převážně u skupiny slov, tvořených otevřenou a uzavřenou slabikou, kdy převaha jednoho či druhého postupu závisela např. na délce či stavbě slova.

V experimentální skupině pak bylo několik žáků, kteří slabikování **nebyli schopni zpočátku efektivně používat, přičemž na dobré úrovni v té době ovládali strategii hláskování.** Těmto žákům byla strategie hláskování ponechána, a to do až doby, než sami začali spontánně používat také slabikování či kombinovat obě strategie. Je důležité ovšem zmínit významnou skutečnost, že **všichni tito žáci začali slabikování postupně, s různou mírou intenzity později také využívat,** a to již v druhé polovině prvního pololetí. Budeme-li hypoteticky uvažovat, že

skupina žáků, kteří setrvávali u hláskování i v době systematického nácviku slabikování, by z hlediska typologického přístupu patřila spíše do skupiny analytického typu, tak by tato skutečnost mohla podpořit názor, že i u žáků tohoto typu, kteří se navíc učí pro ně vhodnější metodou a kteří se primárně učí číst postupem hláskování (např. v genetické metodě), může kontinuálně navázat mezifáze, kdy žáci budou mít potřebu vymezovat v rámci slova větší celky a číst (vyslovovat) po těchto celcích.

Jako další z významných prostředků, které podporují nejen samotné dekodování žáků, ale mají také pozitivní vliv na rozvoj porozumění čtenému textu na různých úrovních, se ukázala **práce v ucelených tématech a využívání významového kontextu**. Potvrzovalo se např., že nácvik čtení řad „izolovaných“ slov je pro žáky mnohem obtížnější, než když jsou daná slova začleněna do **struktur, které jsou nositeli komplexnějšího významu**. Jako významně podpůrné se ukázaly také **aktivity evokačního charakteru**, které předcházely vlastnímu čtení a které se vztahovaly se k obsahu čteného textu. Jak dokladují aktivity, uváděné v akčním výzkumu, práce v komplexních tematických celcích umožnila mnohem výrazněji **aplikovat také aktivizující výukové metody**, pracovat cíleně ve **vyšších hladinách Bloomovy taxonomie kognitivních cílů**, a plánovat výukovou jednotku podle **třífázového modelu učení**. Takto vedená výuka se zřejmě pozitivně odrazila také do výsledků žáků experimentální skupiny v pedagogickém experimentu 2 (viz dále).

Dalším z ověřovaných stěžejních inovativních přístupů bylo **psaní vlastních textů žáků hůlkovým písmem**. Volbu velkého tiskacího (hůlkového) písma pro práci s klíčovými slovy a pro volné psaní žáků podpořily také výsledky vstupního měření znalosti velkých a malých tiskacích písmen u žáků celé testované populace. Jak se prokázalo, velké tiskací písmo je typem písma, které žáci při nástupu do školy ovládají na prokazatelně vyšší úrovni než malé tiskací písmo. Pozorování však ukázala také na brzký spontánní **zájem některých žáků o malé tiskací písmo**. Ten se u žáků projevoval hned v počátcích např. implementací malých tiskacích písmen nebo slov z Živé abecedy do jejich produktů při volného psaní.

Ukázalo se, že jsou-li žákům nabízeny aktivity, kde se mohou věnovat psaní

hůlkovým písmem a vlastnímu psaní, o tyto písemně produktivní činnosti projevují od počátku pozorovatelný zájem. Ukázalo se, že žáci **velmi brzy do svých opisů textů z tabule implementují také pokusy o psaní vlastních písmen, slov či krátkých vět** (většina z žáků již na konci září). Spontánně se ptají po jim neznámých písmenech, chtějí, aby jim učitel zapsal pro ně v danou chvíli obtížná slova na tabuli (srov. Spittová, 2000). Žáci prokazují také velkou míru samostatnosti, např. když neznámá písmena sami hledají v učebnicích, přičemž se orientují např. podle náslovných obrázků apod. U žáků byl zaznamenán také vývoj v přístupu k využívání plochy čtvrtky, kdy žáci zpočátku umísťovali zapsaná slova nebo věty do různých částí listu (a doplňovali obrázky). Později začínali svá psaní v horní části čtvrtky od levého okraje. Někteří žáci si na list začali sami dělat (rýsovat) linku nebo linky a slova umísťovali na linku. Hned v počátcích opisu slov z tabule (a pokusů o vlastní psaní) byla u dětí patrná snaha oddělovat jednotlivá slova a dodržovat prostor mezi zapsanými slovy.

Přibližně v polovině listopadu byla většina z žáků experimentální skupiny schopno **psát také vlastní texty na zadaná témata**. Zpočátku se jednalo např. jen o jednu větu (na různé technické úrovni), která byla doplněna obrázkem, později o komplexnější, ucelené texty, kdy postupně nazrůstal podíl plochy věnované textu na úkor plochy, kterou žáci využívali pro obrázky<sup>424</sup>. Důraz na expresivní a komunikační funkci psaní byl od počátku dobře rozpoznatelný ze snah dětí užívat k tomuto účelu různé prostředky. Např. v době, kdy jejich schopnost psát nebyla ještě na tak vysoké technické úrovni, si děti (jak již bylo zmíněno) výrazněji **pomáhaly především obrázky** různého charakteru<sup>425</sup>. Zaznamenány byly také různé nákresy, plány, schémata. Text a obrázky děti propojovaly např. šipkami, k obrázkům postav byly připojovány bubliny s promluvou postavy apod. O vlastních textech, které psali všichni žáci v druhém pololetí, můžeme také říci, že již směřovaly také k různým **literárním formám a žánrům**. Dětské texty měly často povahu krátkého vyprávění nebo popisu. Děti často psaly také krátké příběhy s pohádkovými prvky, zapisovaly vlastní básničky, nápady, myšlenky. Děti

---

<sup>424</sup> V druhém pololetí často žáci o kresbu neměli zájem a čas věnovali pouze psaní.

<sup>425</sup> Tato snaha byla vedena se záměrem rozpoznatelnosti obsahu textu čtenářem. Své texty děti samy četly ostatním nebo je dávaly číst mně či spolužákům.

do svých psaní zakomponovávaly také prvky komiksu. Některé děti začaly v druhém pololetí psát také vlastní knihu na pokračování na tématu, které je aktuálně zajímalo. Děti dokázaly také krátce písemně popsat knihu, kterou doma s rodiči čtou a zaznamenat, proč se jim kniha líbí.

Vzhledem k záměru ověřit efektivitu analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí byl vývoj znalostí a dovedností žáků experimentální skupiny prověřován v průběhu roku testy, jejichž výsledky byly porovnávány s výsledky kontrolních skupin s tradiční formou metody. Pedagogický experiment 1 přinesl informace o vývoji znalosti tiskacího písma, schopnosti fonemické analýzy a syntézy a grafomotorických dovedností v testované populaci. Pedagogickým experimentem 1 bylo dále ověřeno, na jaké úrovni jsou žáci všech testovaných skupin schopni psát na konci prvního a druhého pololetí vlastní texty hůlkovým písmem.

Vstupní zářijové testy, které měřily úroveň znalosti velkých a malých písmen, úroveň schopnosti fonemické analýzy a syntézy a grafomotorických schopností, ukázaly na statistickou podobnost testované populace. Naopak měření, realizovaná v prosinci, která byla zaměřené na výstupní data v těchto ověřovaných disciplínách, prokázala efekt modifikované formy metody na vývoj znalosti velkých a malých písmen, schopnosti fonemické analýzy a syntézy mezi experimentální skupinou. Mezi oběma kontrolními skupinami však nebyl ve výstupním měření v uvedených disciplínách prokázán statisticky významný rozdíl. Rozdíl mezi všemi testovanými skupinami nebyl prokázán v testu, ověřující nárůst grafomotorických dovedností.

Díličí analýzy výsledků vstupních i výstupních měření pak přinesly zajímavá zjištění, která dále rozkrývají působení obou metod na rozvoj schopností a dovedností žáků. Jak se ukázalo u obou kontrolních skupin, žáci zařazení podle vstupního (zářijového) měření v rámci své skupiny do podskupiny žáků s horšími výsledky, prokazovali v rámci své skupiny v prosincovém měření i nadále nižších průměrných hodnot ve všech pěti sledovaných disciplínách. Obdobně jako v kontrolních skupinách také v experimentální skupině se ukázalo, že jednotlivé podskupiny s lepším vstupním výsledkem prokazovaly lepší výstupní výsledky ve sledovaných disciplínách. Pouze v rozdělení podle FA experimentální skupina



s horším vstupním výsledkem dosáhla vyšších průměrných výstupních hodnot v disciplínách VP<sub>p</sub> a MP<sub>p</sub> než experimentální podskupina s lepším vstupním výsledkem. V komparaci výsledků experimentálních a kontrolních podskupin však bylo prokázáno, že žáci experimentální skupiny s horšími vstupními výsledky dosahovali v prosincovém měření vyšších průměrných hodnot ve sledovaných disciplínách než žáci obou kontrolních podskupin s lepšími výsledky (výjimkou bylo rozdělení sumou, kde žáci kontrolní podskupiny 2 s lepšími výsledky dosáhli o 0,1 bodu lepších průměrných hodnot ve znalosti velkých písmen než žáci experimentální podskupiny s horšími výsledky).

Dalším z ukazatelů, který byl v pedagogickém experimentu 1 ověřován, byla schopnost volného psaní, tj. psaní hůlkovým písmem k zadanému tématu. Ověřování probíhalo u testované populace v lednu a v červnu. Byly vyhodnocovány průměrné výsledky jednotlivých skupin. Sledovány byly dále také průměrné hodnoty, kterých dosahovaly jednotlivé podskupiny s lepšími a horšími vstupními výsledky, a to nejen v rámci své skupiny, ale také napříč všemi skupinami testované populace.

Měření úrovně volného psaní v lednu prokázala vliv modifikované analyticko-syntetické metody na schopnost žáků psát v lednu vlastní texty hůlkovým písmem (mezi výsledky obou kontrolních skupin nebyl prokázán statisticky významný rozdíl). Ukázalo se, že **všichni žáci experimentální skupiny byli již v lednu schopni hůlkovým písmem napsat krátký text k zadanému tématu**. Téměř polovina žáků experimentální skupiny napsala souvislý text, který vykazoval rysy korektního psaní. Na schopnost experimentální skupiny psát již v lednu vlastní texty odkazují také vyrovnané výsledky v průměrných hodnotách dosažených ve volném psaní mezi žáky podskupiny s lepšími a horšími vstupními výsledky. Očekávání, že v lednovém měření budou v rámci testované populace dosahovat vždy lepších výsledků podskupiny žáků zařazených podle vstupních dat do podskupin s lepšími výsledky, se nepotvrdila ani v kontrolní skupině, ani ve skupině experimentální.

Také červnová měření prokázala vliv modifikované analyticko-syntetické metody na schopnost žáků psát na konci roku vlastní texty. Přestože vliv modifikované metody byl prokázán v obou sledovaných parametrech, výrazný

rozdíl mezi žáky kontrolních skupin a experimentální skupiny byl zaznamenán především v parametru VPČ2, který prověřoval obsahovou a formální úroveň psaní.

Zajímavá zjištění přinesly dílčí analýzy výsledků volného psaní v lednu, zaměřené na žáky obou kontrolních skupin. Jedna z těchto analýz se soustředila na žáky, kteří v zářijové aktivitě do svých produkcí již implementovali také pokusy o psaní (písmena, slova, fragmenty písmen). Tato analýza ukázala, že někteří z žáků, kteří v září projevovali zájem o psaní (své kresby doplňovali pokusy o psaní), se pak v lednovém psaní vyjádřili k zadanému tématu pouze obrázkem bez náznaků pokusů o psaní. Tato analýza ukázala, že někteří z žáků, kteří v září projevovali zájem o psaní (své kresby doplňovali pokusy o psaní), se pak v lednovém psaní vyjádřili k zadanému tématu pouze obrázkem bez náznaků pokusů o psaní. Vzhledem k zajímavým výsledkům byly dále sledovány také hodnoty volného psaní (leden) vybraných žáků kontrolních skupin ve vztahu k dosaženým výstupním hodnotám ve sledovaných disciplínách (VP, MP, FA, FS)<sup>426</sup>. Mezi žáky kontrolních skupin (jednalo se především o žáky KS2) byli žáci, kteří se ve sledovaných disciplínách VP, MP, FA a FS (nebo v některých z těchto disciplín) pohybovali nad průměrnými hodnotami své skupiny. **Přestože bychom mohli předpokládat, že v době ověřování volného psaní disponovali tyto žáci poměrně dobrými předpoklady pro psaní, žáci v lednové zkoušce volného psaní dosáhli nízkých výsledků.** Jejich práce často zahrnovaly pouze obrázek k tématu, či obsahovaly pokusy o zápis slov, která se nevázala k tématu a která spíše korespondovala s momentálně probíraným učivem ve slabikáři (jednalo se převážně o zápis dvojslabičných slov, složených z otevřených slabik, či krátkých vět, složených z těchto slov ze Slabikáře).

Hledání způsobu, jak **prověřit schopnost funkčně orientovaného čtení žáků vyučovaných tradiční formou a modifikovanou formou**, vyústilo v rozhodnutí využít evaluačního materiálu, vymezujícího obsah čtenářské gramotnosti prostřednictvím rovin čtenářské gramotnosti. K tomuto záměru byl použit jeden ucelený soubor z diagnostického portfolia pro ověřování vývoje

---

426 Tyto disciplíny můžeme považovat za významné pro techniku psaní.

čtenářských dovedností (pro období březen až duben). Protože tento nástroj byl k dispozici v rámci pilotování materiálu až ve školním roce 2010/2011, mohli být tak v rámci experimentální skupiny prověřováni pouze žáci experimentální podskupiny 3. Jejich výsledky byly porovnávány s výsledky žáků dalších tří kontrolních skupin, kteří byli vyučováni tradiční formou analyticko-syntetické metody. Jednu z těchto kontrolních skupin se podařilo získat z prostředí málotřídní školy, kde tři předcházející roky probíhal akční výzkum i oba pedagogické experimenty u žáků experimentální skupiny.

Výsledky pedagogického experimentu 2 přinesla zjištění, která ukazují na účinnost modifikované analyticko-syntetické metody. Protože však byl experiment proveden pouze na skupině šesti žáků (ES<sub>3</sub>) a výsledky nebyly dále statisticky prověřeny, je však nutno tuto skutečnost zohlednit. Ve všech ověřovaných úlohách vztahujících se k prověřování schopnosti číst s porozuměním dosáhli nejvyšších hodnot žáci experimentální skupiny. Také v úloze prověřující schopnost technické úrovně čtení a psaní (směřováno spíše ke psaní) excelovali žáci experimentální skupiny. Schopnost aplikovat dále informace získané z textu prokázali na vyšší úrovni žáci experimentální skupiny, přičemž v jedné z ověřovaných úloh dosáhli shodného výsledku žáci jedné z kontrolních skupin. Schopnost vysuzování, tzn. schopnost rozpoznat informace, které nejsou v textu implicitně uvedeny, byla prověřována v jedné úloze, kde opět výrazně dominovali žáci experimentální skupiny. Pouze v jedné z úloh ověřujících vztah ke čtení, která prověřovala spíše čtenářské zkušenosti žáků, dosáhli žáci experimentální skupiny nižších výsledků, než žáci jedné z kontrolních skupin.

V úvodní části závěrečné kapitoly **byly prezentovány požadavky vymezené na moderní výukovou metodu počátečního čtení psaní, přičemž byla představena základní komparace těchto požadavků s informacemi o tradiční formě analyticko-syntetické metody z teoretických zdrojů.** V úplném závěru se tedy zaměříme na zhodnocení tradiční formy analyticko-syntetické metody také ve vztahu k výsledkům, které přinesla vlastní výzkumná šetření. Tato zjištění předkládáme s vědomím, že, vzhledem k současným možnostem (a požadavkům) tvořivě variovat výukové metody a přizpůsobovat je potřebám žáků, jsou mezi učiteli učitelé, kteří analyticko-syntetickou metodu dále

inovují (srov. např. Wildová, 2005b; Švrčková, 2012), přičemž tyto inovace mohou v různé míře korespondovat s námi vymezenými požadavky na výukovou metodu. Mohlo by být tedy zavádějící, kdybychom následná tvrzení plošně vztahovali k analyticko-syntetické metodě. Vzhledem k této skutečnosti používáme od počátku (již v sekundární analýze teoretických zdrojů) termín analyticko-syntetická metoda v tradičním pojetí. Jak bylo uvedeno v metodologické části práce, byly z tohoto důvodu (na základě stanovených výběrových kritérií) vybírány kontrolní skupiny ze tříd, kde učitelé používali v rámci analyticko-syntetické metody přístupy, které odpovídaly spíše tradičnímu pojetí metody.

Výzkumná šetření realizovaná u žáků experimentální skupiny prokázala možnost od počátku zařazovat v rámci metody také aktivity, vázané na slovní celky, obsahující různá písmena (nad rámec učiva výukových materiálů). Prokázala dále, že všechny popsané aktivity mohou probíhat souběžně s postupy garantovanými výukovými materiály pro analyticko-syntetickou metodu. Jak se ukázalo, schopnost ovládat hůlkové písmo dává dětem od počátku **možnost kreativně pracovat s různými texty** nad rámec textů výukových materiálů. Jak prokázala výzkumná šetření, **v hůlkovém písmu děti od počátku získávají také prostředek a nástroj, který jim umožňuje realizovat psaní vlastních textů**, a to na úrovni, která se přibližuje tzv. funkčnímu pojetí psaní. Výzkum také potvrdil, že se žáci mohou **souběžně s hůlkovým písmem učit také dalším typům písma (dle výukových materiálů)** a že je tato skutečnost nikterak nelimituje.

Vzhledem k výsledkům volného psaní v obou kontrolních skupinách můžeme usuzovat, že žáci, kteří projevovali v září spontánní zájem o psaní, postupně, díky jednostrannému přístupu tradiční formy metody k výuce psaní, tento zájem o psaní a vlastní písemnou produkci ztrácejí. Uvažovat můžeme také o strachu z chybování u těchto žáků. Výsledky pedagogického experimentu potvrdily, že **analyticko-syntetická metoda v tradičním pojetí dostatečně nepodporuje u dětí schopnost psát texty** a že žáci, kteří jsou vyučováni touto metodou, nejsou ani na konci školního roku schopni psát vlastní texty na takové úrovni jako žáci vyučovaní metodou v modifikovaném pojetí.

Výzkum dále prověřoval **problematiku dekódovacích strategií** a nepřímo

se tak dotkl otázky, zda je efektivnější učit děti číst spíše slabikováním nebo spíše hláskováním. Přestože aspekt obou dekodovacích přístupů nebyl ověřován kvantitativně, domníváme se (také na základě poznatků o typech žáků) vzhledem ke všem poznatkům získaným k dané tematice, že pojetí analyticko-syntetické metody, které nabízí dětem pouze postup slabikování jako výhradní strategii, může hypoteticky handicapovat v učení se číst děti, kterým by v určité fázi (zřejmě v počátcích) jejich učení vyhovoval spíše postup hláskování nebo kombinace obou strategií. Ovšem obdobnou problematiku pak můžeme paralelně řešit i u metody genetické, pokud tato metoda naopak lpí pouze na postupu hláskování, a to např. ve fázi, kdy dítě má tendenci číst v rámci slova po větších celcích. Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí řeší problematiku vhodných přístupů tím, že nabízí žákům v postupném sledu obě dvě strategie. Ve fázi luštění klíčových slov se žáci zabývají postupy, směřujícími k hláskování. Postup slabikování je jim představen v okamžiku, kdy (jak se ukazovalo) někteří z nich již potřebují číst (uchopovat) slova po větších celcích. Bylo tak ověřeno, že obě strategie mohou existovat vedle sebe ve vzájemné součinnosti a podpoře.

Názor **opomíjení rozvíjení čtenářských kompetencí na úkor přílišného důrazu na techniku čtení v tradičním pojetí analyticko-syntetické metody** se víceméně potvrdil u kontrolních skupin v pedagogickém experimentu 2. Můžeme předpokládat, že důvody neúspěšnosti žáků kontrolních skupin oproti výsledkům žáků experimentální skupiny mohou mít souvislost s přístupy k práci s texty v těchto skupinách. Práce s texty ve všech kontrolních skupinách byla vázána především na Slabikář a následné činnosti s texty pak převážně na úkoly a otázky, které byly ve Slabikáři k danému textu uvedeny. V žádné kontrolní skupině nebyly využívány tzv. aktivizující výukové metody a práce s texty nebyly začleňovány do komplexnějších tematických celků. Výuka čtení a psaní byla spíše oddělována než provázána. **Žáci vyučovaní metodou v modifikovaném pojetí současně dosahovali také lepších výsledků v úrovni techniky čtení psaní než žáci, kteří byli vyučovaní tradiční formou metody.**

Výsledky a závěry disertační práce tak podpořily tvrzení, že **neexistuje výuková metoda, která by ve své „uzavřenosti“ mohla být metodou ideální a metodou vhodnou pro všechny žáky.** Disertační práce ukázala, že

analyticko-syntetická metoda v tradičním pojetí prokazuje vzhledem k současným požadavkům na moderní výuku počátečního čtení a psaní limity, které **ovšem lze vhodně volenými postupy a přístupy eliminovat**. Za významnou přednost analyticko-syntetické metody pak můžeme považovat ověřenou skutečnost, že **danou metodu lze bezesporu otevřít novým přístupů**, a to na různých úrovních. Dále, že tyto **nové (nadstavbové) přístupy lze efektivně skloubit a propojit s postupy tradičními**, a naplnit tak požadavky moderních trendů k výuce počátečního čtení a psaní ovšem při zachování osvědčených tradičních postupů (např. dodržování kontinuity jednotlivých kroků a postupů garantované výukovými materiály). Takto upravená analyticko-syntetická metoda tak více naplňuje kognitivní potřeby všech žáků.

O analyticko-syntetické metodě v modifikovaném pojetí můžeme obecně říci, že prezentuje nejen ucelený komplexní model, ale současně nabízí celou škálu dílčích přístupů a aktivit. Domníváme se, že potenciál metodiky analyticko-syntetické metody v modifikovaném pojetí tkví také ve skutečnosti, že učitel nemusí okamžitě aplikovat všechny postupy v jejich důslednosti, ale že se může rozhodnout pro zařazení některého postupů. Analyticko-syntetickou metodu v modifikovaném pojetí proto považujeme za velmi otevřený model, který prezentuje určité principy a východiska, která mohou učiteli sloužit také jako jistá vodítka k vytvoření vlastního systému a modelu, ve kterém se bude cítit dobře on i jeho žáci.

## Seznam použité literatury

- [1] AMELN, Falko von. *Konstruktivismus: die Grundlagen systemischer Therapie, Beratung und Bildungsarbeit*. Bern: Francke, 2004. xii, 272 s. ISBN 3-7720-3364-4.
- [2] ANDERSON, Richard C. Role čtenářova schématu v pochopení textu, učení a pamatování. In: ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina a Hana KOŠTÁLOVÁ. *Čítanka pro přemýšlivé učitelky a učitele*. Praha: Kritické myšlení, 2007, s. 11–20.
- [3] BAER, Jörg Reinhart. *Der Leselernprozess bei Kindern: Analysen u. Unters. zur experimentellen Leseforschung u. zu Problemen d. Lesemethodik*. Basel: Beltz, 1979. 247 s. ISBN 34-075-4062-0.
- [4] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010, iii, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-802-5125-694.
- [5] BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Přel. O. Selucký. 1.vyd. Praha: Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-717-8216-5.
- [6] BYČKOVSKÝ, Petr a Josef KOTÁSEK. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR, 2004, č. 3, s. 227–242. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1821>.
- [7] ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4729-930.
- [8] DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 88 s. ISBN 80-704-1115-5.
- [9] DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 166 s. ISBN 978-807-3676-933.
- [10] DOLEŽALOVÁ, Jana. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 76 s. ISBN 80-704-1100-7.

- [11] DOUBRAVA, Lukáš. S alternativními metodami výuky jsou školy spokojeny. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: GNOSIS, 2015, č. 3, s. 4–6. ISSN 0139-5718.
- [12] ELKONIN, Daniel Borisovič. Eksperimentál'nyj analiz načal'nogo etapa obučenijsja čteniju. In: *Voprosy psichologii učebnoj dejatel'nosti maladčšich školnikov*. Moskva: APN RSFSR, 1962.
- [13] Evaluační nástroje pro hodnocení čtenářských kompetencí. *Čtenářská gramotnost* [online]. 2009 [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: <http://www.cteme.eu/?link=28>.
- [14] FABIÁNKOVÁ, Bohumíra a Jiří HAVEL. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. 81 s. ISBN 80-859-3164-8.
- [15] FASNEROVÁ, Martina. *Současné předlohy písma na primární škole jako součást reformy ve školství*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 139 s. ISBN 978-80-244-3992-1.
- [16] FASNEROVÁ, Martina. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 117 s. Skripta (Univerzita Palackého). ISBN 978-802-4431-437.
- [17] FIALKOW, Jacques. Čtení: vyučování a metody čtení. In: CHAMPY, P. a C. ÉTÉVÉ. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 3. éd. entièrement rev. et mise à jour. Paris: Nathan, 1994.
- [18] FÜRST, Maria. *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1997. 263 s. ISBN 80-719-8199-0.
- [19] GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ et al. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. 159 s. ISBN 978-80-262-0106-9.
- [20] GAVORA, Peter a Mária KRČMÁRIKOVÁ. Detské predstavy o gramotnosti. In: MAREŠ, J. a T. SVATOŠ. *Detské predstavy o gramotnosti*. Zlín: Asociace školní psychologie ČR a SR, Lingua, 1998, s. 53–59.
- [21] GAVORA, Peter a Ol'ga ZÁPOTOČNÁ et al. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003. 158 s. ISBN 80-223-1869-8.



- [22] GAVORA, Peter. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 2006. ISBN 80-88904-46-3.
- [23] GOODMAN, Kenneth. Comment lire et écrire viennet aux enfants. *Perspectives*. 1985, č. 1, s. 66–71.
- [24] *Gramotnosti ve vzdělávání: soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011, 99 s. ISBN 978-80-87000-74-8. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti\\_ve\\_vzdelavani\\_soubor\\_studii.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii.pdf).
- [25] HARNÚŠKOVÁ, Miriam. Vývin gramotnosti intelektovo nadaných detí a možnosti jej stimulácie na 1. stupni základnej školy. In: GAVORA, Peter a Oľga ZÁPOTOČNÁ et al. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003, s. 90–112. ISBN 8022318698.
- [26] HAVEL, Jiří. Výuka elementárního čtení a psaní genetickou metodou. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. 2014, č. 3. ISSN 0323-0449.
- [27] HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Knížka pro rodiče o dětech a čtení*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1978. 84 s.
- [28] HEIN, Hilke. *Spielend lesen lernen*. Reinbek bei Hamburk: Rowohlt, 1991.
- [29] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 228 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0.
- [30] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.
- [31] HOLAS, Miloš a Hana STAUDKOVÁ. *Živá abeceda: učebnice pro 1. ročník základní školy*. Praha: Alter, 1991. 22 s.
- [32] CHLUP, Otokar, Josef KUBÁLEK a Jan UHER. *Pedagogická psychologie*. Praha: Novina, 1938.
- [33] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

- [34] JANÍK, Tomáš a Veronika NAIJAROVÁ. Problémy školního vzdělávání ve světle výzkumů TIMSS a PISA: Porovnání situace v České republice a v Německu. In: GREGER, David a Věra JEŽKOVÁ. *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2007. s. 243–256. ISBN 80-246-1313-1.
- [35] JANOTOVÁ, Zuzana a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. *Čtěme nejen v hodinách českého jazyka: úlohy PIRLS 2011*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2013. 119 s. ISBN 978-809-0537-064.
- [36] JUNA, Johanna. Kreatives Schreiben statt Abschreiben (Vom Sinn zum Zeichen). In: SANDHASS, Bernd a Peter SCHNECK. *Lesenlernen – Schreibenlernen: Beiträge zu einer interdisziplinären Wissenschaftstagung aus Anlaß des Internationalen Alphabetisierungsjahres*. Bregenz, 1990, s. 75–85.
- [37] JUNGBAUER, František. *Rozbor čítanky „Doma a ve škole“*. Praha: Státní nakladatelství, 1937. 84 s.
- [38] KARGEROVÁ, Jana a Iveta NĚMEČKOVÁ. Rozvoj funkční gramotnosti: metoda celostního přístupu ve výuce prvopočátečního čtení a psaní v programu Začít spolu. In: WILDOVÁ, Radka, ed. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 44–50. ISBN 80-7290-103-6.
- [39] KARGEROVÁ Jana a Věra KREJČOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
- [40] KARGEROVÁ, Jana, Zuzana MAŇOUROVÁ a Daniel VYCHODIL. *Individualizace ve výuce*. Praha: Step & step, 2013.
- [41] KASÍKOVÁ, Hana. Cíle vyučování. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, c2011, s. 69–87. ISBN 9788024733579.
- [42] KLIKA, Josef a Josef SOKOL. *Stručný slovník pedagogický*. Praha: Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách, 1891. 691 s.

- [43] KOHOUTEK, Rudolf. Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*. Praha: Česká pedagogická společnost, 2008, č. 3, s. 3–20. ISSN 1211-4669.
- [44] KOHOUTEK, Rudolf. Vyučovací a učební styly a strategie z hlediska pedagogické psychologie. *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2010 [cit. 2015-03-06]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/vyucovaci-a-ucebni-styly-a-strategie-z-hlediska-pedagogicke-psychologie>.
- [45] KOHOUTEK, Rudolf. Vyučovací a učební styly i strategie. *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2010 [cit. 2015-03-13]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/vyucovaci-a-ucebni-styly-a-strategie-z-hlediska-pedagogicke-psychologie>.
- [46] KOREJS, Jiří. *Globální metoda pro nebo proti?*. Praha: Volné myšlenky, 1933, 65 s.
- [47] KOŘÍNEK, Miroslav a Zdeněk KŘIVÁNEK. *Didaktika prvopočátečního čtení psaní*. Praha: SPN, 1985. ISBN 80-7066-052-X.
- [48] KOŠTÁLOVÁ, Hana. MUP neboli mapa učebního pokroku. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. 2010, č. 40, s. 7–19. ISSN 1214-5823.
- [49] KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. 95 s. ISBN 80-211-0486-4.
- [50] KRATINA, Ferdinand. *Psychologie*. Brno: Komenium, 1947.
- [51] KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie. Australské vývojové kontinuum pro oblast čtení: 1. díl – Úvod. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 2010 [cit. 2015-03-06]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-zahranici/australske-kontinuum-cteni-1>.
- [52] KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Začít spolu*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-906-4.
- [53] KRYKORKOVÁ, Hana. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika*. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR, 2008, č. 2, s. 140–155. ISSN 0031-3815.

- [54] KŘIVÁNEK, Zdeněk a Iva SUŠICKÁ. *Prohloubená předškolní příprava na výuku počátečního čtení: (Pracovní projekt a teoretická východiska, zahraniční a domácí zkušenosti)*. Praha, 1985. [Nepublikovaný dokument].
- [55] KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. 141 s. ISBN 80-860-3955-2.
- [56] KŘIVÁNEK, Zdeněk. Typologie a diferenciacie ve výuce elementárního čtení. In: DOLEŽALOVÁ, Jana, ed. *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 5–14.
- [57] KŘIVÁNEK, Zdeněk. Typologie a diferenciacie ve výuce elementárního čtení. In: *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 1998, s. 147–156.
- [58] KUBÁLEK, Josef. *O metodu elementárního čtení: Stati kritické s průvodcem slabikáři „U nás“*. Praha: Česká grafická unie, 1930. 228 s.
- [59] KUČERA, Miloš a Ida VIKTOROVÁ. Čtení/psaní v první třídě. In: *První třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/94/1417 - leden 1997 " Žák v měnících se podmínkách současné školy"*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. Školní etnografie. ISBN 8086039617.
- [60] KUCHARSKÁ, Anna a Pavlína BAREŠOVÁ. Vývojová dynamika čtení v analyticko-syntetické metodě čtení a metodě genetické v 1. a 2. třídě a její uplatnění v pedagogické diagnostice. *Pedagogika*. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR, 2012, 1–2, s. 65–80. ISSN 0031-3815.
- [61] LAUSTER, Ursula a Peter LAUSTER. *Ist mein Kind schulreif?: Eltern testen u. fördern d. Schulreife ihres Kindes*. Reinbek: Rowohlt, 1974. 234 s. ISBN 3-499-16856-1.
- [62] LIŠKA, Josef. Čítanie a reč dvoj a trojročných detí. *Logopedický zborník: ... vyd. pri prílež. 20 výr. logopedickej služby na Slov.* Košice, Východoslov: Východoslov, tlač, 1967, 4–5, s. 31–127.
- [63] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

- [64] MAŇOUROVÁ, Zuzana. Analyticko-syntetická metoda v modifikovaném pojetí jako jedna z cest k řešení problematiky čtenářské gramotnosti. *Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu*. 2013, s. 48–86. ISSN 1805-7152.
- [65] MAŇOUROVÁ, Zuzana et al. *Diagnosticke portfolio pracovnich listu k hodnocení čtenářské gramotnosti pro žáky 1. ročníků ZŠ v analyticko-syntetické metodě*. Praha: PedF UK, 2012. ISBN 978-807-2905-607. Dostupné z: <http://www.cteme.eu/?link=28>
- [66] MAŇOUROVÁ, Zuzana. Moderní pohled na výuku prvopočátečního čtení a psaní z hlediska nazírání na chybu a práci s chybou. *Didaktické studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2009, s. 9–20. ISSN 1804-1221.
- [67] MAŇOUROVÁ, Zuzana. Plave sumec v potoce?. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. 2010, č. 40, s. 28–29. ISSN 1214-5823.
- [68] MAŇOUROVÁ, Zuzana. Přístupy k rozvíjení čtenářské gramotnosti u dětí v předškolním věku. In: HORNÁČKOVÁ, Vladimíra, ed. *Hra je krásnou přípravou k vážným věcem: Sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí*. [CD-ROM] Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 192–204. ISBN 978-80-7435-390-1.
- [69] MENZEL, Wolfgang. *Lesen lernen - Schreiben lernen*. Braunschweig: Westermann, 2000. 104 s. ISBN 978-314-1620-047.
- [70] MIKULAJOVÁ, Marína a Anna DOSTÁLOVÁ. *V krajině slov a hlásek: trénink jazykových schopností podle D. B. El'konina : metodická příručka*. Bratislava: Dialóg, 2004. ISBN 80-968502-3-7.
- [71] MÜHLHAUSEROVÁ, Hana a Jaromíra SVOBODOVÁ. *Slabikář pro 1. ročník základní školy*. Vyd. 1. Brno: Nová škola, 1999. 120 s. ISBN 80-856-0789-1.
- [72] MÜLLNER, Jaroslav. Čtenářská gramotnost. *Školství: týdeník*. 2008, č. 17, s. 6. ISSN 0862-9641.
- [73] MUSILOVÁ, Vilma, František MUSIL a Václav PŘÍHODA. *Čítanie globálnou metódou: rukoväť k čítanke*. Praha: Státní nakladatelství, 1930. 63 s.

- [74] NAIJAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Brno, 2008. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/14647/pedf\\_d/VN\\_disertace.pdf](http://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf). Disertační práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Oldřich Šimoník.
- [75] OPRAVILOVÁ, Eva. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA (eds). *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, s. 123–140. ISBN 8071785857.
- [76] PAČESOVÁ, Jaroslava. K otázce osvojování psaného jazyka. In: *Jan Ámos Komenský a předškolní pedagogika: sborník z 9. sympozia o předškolní výchově k 400. výročí narození J. A. Komenského. Brno 30. 1. 1992*. Brno: Ústav pedagogických věd Masarykovy univerzity, 1992, s. 101–107.
- [77] PALEČKOVÁ, Jana a Vladislav TOMÁŠEK. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-802-1106-086.
- [78] *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [79] PECH, Oldřich. *Příruční slovník pedagogický: (pro školskou a učitelskou praxi)*. Praha: Československá grafická unie, 1937. 563 s.
- [80] PETROVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. K současným pedagogickým diskusím o zóně nejbližšího vývinu. *Pedagogika*. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR, 2008, č. 2, s. 117–139. ISSN 0031-3815.
- [81] PILAŘOVÁ, Marie. *Šimonovy pracovní listy 5: grafomotorická cvičení*. Praha: Portál, 2000. 32 s. ISBN 978-807-3677-381.
- [82] PROCHÁZKOVÁ, Eva, Alena DOLEŽALOVÁ a [ilustrovala Andrea SCHINDLEROVÁ]. *Slabikář: pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2009. 123 s. ISBN 80-728-9104-9.
- [83] PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti a jeho výsledky v ČR. *Metodický portál RVP* [online]. 2006, 22. 2. 2011 [cit. 2015-03-07]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/448/MEZINARODNI-VYZKUM-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-A-JEHO-VYSLEDKY-V-CR.html/>.
- [84] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-717-8579-2.

- [85] PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. 132 s. ISBN 80-7184-132-3.
- [86] PŘÍHODA, Václav. *Globální metoda: nové pojetí výchovy*. Praha: Orbis, 1934.
- [87] RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002, 199 s. Rubikon (Masarykova univerzita), sv. 8. ISBN 80-862-5114-4.
- [88] REICHEN, Jürgen. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in Erstleseunterricht. In: SANDHASS, Bernd a Peter SCHNECK. *Lesenlernen – Schreibenlernen: Beiträge zu einer interdisziplinären Wissenschaftstagung aus Anlaß des Internationalen Alphabetisierungsjahres*. Bregenz, 1990, s. 63–66.
- [89] RESNICK, Lauren B. a Sally HAMPTON. *Reading and writing grade by grade*. Rev. ed. Newark, Del.: New Standards/International Reading Association, c2009. ix, 252 s. ISBN 978-0-87207-768-3.
- [90] ROSTOHAR, Mihajlo. *Psychologické základy počátečního čtení s praktickým návodem ke čtení*. Brno: Kramerius, 1934. 147 s.
- [91] SANTLEROVÁ, Květoslava. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. 56 s. ISBN 80-859-3105-2.
- [92] SCHWARZ, Erwin. *Der Leseunterricht 1: wie Kinder lesen lernen*. Braunschweig: Westermann Verlag, 1964. 272 s.
- [93] SIEBERT, Horst. *Pädagogischer Konstruktivismus: (Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit)*. München: Wolter Kluver, 2003.
- [94] SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [95] SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.
- [96] SPITTA, Gudrun. *Kinder Schreiben eigne Text: Klasse 1 und 2*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2000.

- [97] STARÝ, Karel. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti: utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009*. Praha: Česká školní inspekce, 2013, 137 s. ISBN 978-80-905370-2-6. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/73207690-077f-4c2e-87a5-04626f1ec604>.
- [98] STEELE, Jeannie L. *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech: příručka IV*. Praha: Kritické myšlení, 2007.
- [99] STRAKOVÁ, Jana. Ke kritice výzkumu PISA. *Orbis scholae*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011, č. 3, s. 123–128. ISSN 1802-4637.
- [100] ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005, 166 s. Acta Universitatis Carolinae. 166 s. ISBN 80-246-0948-7.
- [101] ŠUPŠÁKOVÁ, Božena. *Detské písmo: chyby a poruchy*. 1. vyd. Bratislava: Bradlo, 1991. 105 s. ISBN 80-712-7045-8.
- [102] ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [103] ŠVEC, Vlastimil. *Slovník definovaných anglicko-slovenských termínů pedagogiky a andragogiky*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2004. ISBN 80-8045-323-3.
- [104] ŠVRČKOVÁ, Marie. Zjišťování kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků primární školy. In: WILDOVÁ, Radka, ed. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, s. 37–63. ISBN 978-80-7290-579-9.
- [105] The Literacy Learning Progressions: meeting the reading and writing demands of the curriculum. *Ministry of education* [online]. 2003 [cit. 2015-03-13]. Dostupné z: <http://www.literacyprogressions.tki.org.nz/>.
- [106] TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psáním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007. 97 s. ISBN 978-807-2903-153.
- [107] *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: GNOSIS, 2015, č. 3. ISSN 0139-5718.



- [108] ULICHOVÁ, Michaela. Mehrsprachigkeit: Was bedeutet für Pädagogen und Pädagoginnen?. In: BUCHER, A. A. *Mehrsprachigkeit*. Wien: VerlagsgmbH et Co, KG, 2001. ISBN 5-209-03552-0.
- [109] URBÁNEK, Petr. *Pedagogický výzkum a vzdělávací politika*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. 91 s.
- [110] VÁŇOVÁ, Růžena. Školský systém v Českých zemích: vývoj a současný stav. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, eds. *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [111] VIKTOROVÁ, Ida. *Od sedmi do jedenácti: jak děti mladšího školního věku píší literaturu*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2009. 153 s. ISBN 978-802-4616-308.
- [112] VIKTOROVÁ, Ida. Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové. In: GAVORA, Peter a Oľga ZÁPOTOČNÁ et al. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003, s. 26–35. ISBN 80-223-1869-8.
- [113] VINŠÁLEK, Josef. *Didaktické problémy elementárního čtení a psaní*. Praha, 1979. Dizertační práce. Univerzita Karlova v Praze.
- [114] VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. Vyd. 1. V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. Knižnice psychologické literatury.
- [115] VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. 200 s. ISBN 978-80-7290-642-0.
- [116] VYKOUKALOVÁ, Věra. *Možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti prostřednictvím specificky zaměřených úloh*. Praha, 2013. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze.
- [117] WAGNEROVÁ, Jarmila. Genetická metoda a její využití. In: WILDOVÁ, Radka, ed. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 18–25. ISBN 80-729-0103-6.

- [118] WAGNEROVÁ, Jarmila. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1998. 56 s. ISBN 80-723-5001-3.
- [119] WALTEROVÁ, Eliška. *Srovnávací pedagogika: vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. 325 s. ISBN 80-729-0269-5.
- [120] WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, 2004. 295 s. ISBN 80-731-5083-2.
- [121] WILDOVÁ, Radka a Hana STAUDKOVÁ. *Pracovní sešit k Živé abecedě*. 1. vyd. Praha: Alter, 1995, 28 s. Učebnice 1. cyklus.
- [122] WILDOVÁ, Radka. Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. *Pedagogika*. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR, 2012a, č. 1–2, s. 45–52. ISSN 0031-3815.
- [123] WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005a. 213 s. ISBN 80-729-0228-8.
- [124] WILDOVÁ, Radka. Počáteční čtenářská gramotnost. In: SPILKOVÁ, Vladimíra et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005b. Pedagogická praxe. ISBN 8071789429.
- [125] WILDOVÁ, Radka. Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR, 2012b, č. 1–2. 10–21 s. ISSN 0031-3815.
- [126] WILDOVÁ, Radka. Současné trendy rozvoje prvopočátečního čtení a psaní v české škole. In: WILDOVÁ, Radka. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 7–17. ISBN 8072901036.
- [127] ZÁPOTOČNÁ, Oľga a Eva BÖHMOVÁ. Implicitno-deduktívne prístupy k počiatočnému vyučovaniu čítania. In: GAVORA, Peter a Oľga ZÁPOTOČNÁ et al. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003, s. 51–60. ISBN 80-223-1869-8.

- [128] ZÁPOTOČNÁ, Ol'ga. Kognitívno-psychologické prístupy k výskumu čítania a ich dopady na vzdelávaciu prax. *Pedagogika*. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR, 2008, č. 2. ISSN 0031-3815.
- [129] ZÁPOTOČNÁ, Ol'ga. Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, s. 271–305. ISBN 8071785857.

## Seznam zkratk

ČG	Čtenářská gramotnost
ČJL	Český jazyk a literatura
ES	Experimentální skupina
FA	Fonematická analýza (test fonematické analýzy)
FS	Fonematická syntéza (test fonematické syntézy)
IALS	International Adult Literacy Survey
IEA	The International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IRA	International Reading Association
KM	Kritické myšlení
KS	Kontrolní skupina
LTG	Test úrovně grafomotorického vývoje (podle U. a P. Lausterových)
MP	Malá tiskací písmena (test znalosti malých tiskacích písmen)
MŠ	Mateřská škola
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
OSI	Online Safety Institute
OSF	Open Society Found
PISA	The new Programme for International Student Assessment
RLS	Reading Literacy Study
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RWCT	Program Reading and Writing for Critical Thinking
TIMSS	The Trends in International Mathematics and Science Study
TPČ	Technika čtení psaní (rovina)
VP	Velká tiskací písmena (test znalosti velkých tiskacích písmen)
VPP	Test volného psaní leden
VPČ1	Test volného psaní červen 1
VPČ2	Test volného psaní červen 2
VS	Vysuzování (rovina)
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
ZŠ	Základní škola

## **Přílohy**

**Příloha 1:** Testovací škály (1, 2) pro evaluaci volného psaní (VPP, VPČ1 a VPČ)

**Příloha 2a:** Tabulka pro vyhodnocení úrovně grafomotorických dovedností (test LTG)

**Příloha 2b:** Pracovní list pro vyhodnocení úrovně grafomotorických dovedností (test LTG).

**Příloha 3:** Soubor pracovních listů (březen – duben)

**Příloha 4:** Výsledky vstupních testů žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub> (září)

**Příloha 5:** Výsledky výstupních testů žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub> (prosinec)

**Příloha 6:** Výsledky testu volného psaní (VPP) žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub> (leden)

**Příloha 7:** Výsledky testu volného psaní (VPČ1 a VPČ2) žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub> (červen)

**Příloha 8:** Ukázky z volného psaní žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub>

**Příloha 9:** Frekvenční tabulky dosažených relativních četností v jednotlivých ověřovaných úlohách

## Příloha 1: Testovací škály (1, 2) pro evaluaci volného psaní (VPP, VPČ1 a VPČ2)

Škála 1 pro vyhodnocení volného psaní žáků v lednu (VPP)

Dosažená úroveň	Popis dosažené úrovně
0	Žák nakreslil pouze obrázek, téma kresby ovšem nekoresponduje se zadaným tématem.
A	Žák nakreslil pouze obrázek, přičemž téma kresby koresponduje se zadaným tématem. Obrázek neobsahuje žádné náznaky psaného textu (může obsahovat zápis jména a příjmení autora).
B	Žák nakreslil obrázek. Obrázek obsahuje také písmena, která jsou neuspořádaně (nahodile) rozmístěna v prostoru obrázku nebo vytvářejí „shluky“ písmen (pokusy o psaní slov a vět), ale tyto shluky nenaznačují význam slov (nelze jejich význam „rozluštit“). Text může být také reprezentován slovy, která nemají přímou souvislost s tematikou (např. slova ze slabikáře, „aktuální slova“, se kterými žáci pracují v rámci výuky, např. PUSA, MÁMA, PÁLÍ atd.).
C	Žák nakreslil obrázek. Obrázek doplnil pokusem o psaní textu, jež má přímou souvislost s tematikou. Jedná se však spíše o zápis jednotlivých izolovaných slov (např. VÁNOCE, DÁRKY apod.). Tato slova nejsou zapsána korektně, ve většině slov jsou vynechána některá z písmen, písmena jsou zaměňována za jiná písmena, písmena tvarově neodpovídají normě (zrcadlově obrácená apod.). Text může obsahovat také izolovaná písmena ve významu náslovné hlásky, ke kterým jsou připojeny obrázky jednotlivých dávků (např. Š – šaty), kdy žáci napodobují slabikářové aktivity.
D	Žák nakreslil obrázek. Obrázek doplnil pokusem o psaní, jež má přímou souvislost s tematikou. Jedná se spíše o zápis jednotlivých izolovaných slov. Většina ze slov je však zapsaná spíše korektně, tzn. ve většině slov nejsou vynechána některá z písmen, písmena nejsou zaměňována za jiná písmena, písmena také ve většině slov tvarově odpovídají normě.
E	Žák nakreslil obrázek. Obrázek doplnil pokusem o zápis věty nebo vět, jež se váží k tematice. Text působí nekompatně, chybí mezery mezi jednotlivými slovy, bez náznaku vět. Většina jednotlivých slov není zapsána korektně, ve většině slov jsou vynechána některá z písmen, písmena jsou zaměňována za jiná písmena, písmena tvarově neodpovídají normě (zrcadlově obrácená apod.). Chybí také některá slova ve větě, věty jsou neúplné. Některá ze slov nejsou použita ve správném tvaru. Význam z textu lze však dešifrovat.

F	Žák nakreslil obrázek. Obrázek doplnil pokusem o zápis věty nebo vět, jež se váží k tematice. Text působí spíše kompaktně, objevují se mezery mezi jednotlivými slovy a ukončení věty / vět. Většina jednotlivých slov však není zapsána korektně, ve větší části použitých slov jsou vynechána některá z písmen, písmena jsou zaměňována za jiná písmena, písmena tvarově neodpovídají normě (zrcadlově obrácená apod.). Chybí také některé slova ve větě, věty jsou neúplné. Některá ze slov nejsou použita ve správném tvaru. Význam z textu lze však dešifrovat.
G	Žák nakreslil obrázek. Obrázek doplnil pokusem o zápis věty nebo vět, jež se váží k tematice. Text působí kompaktněji, jsou přítomny náznaky určité formy psaného textu (mezery mezi jednotlivými slovy, ukončení věty). Jednotlivá slova jsou zapsána spíše korektně (ve fonetickém tvaru), ve většině slov nejsou vynechána některá z písmen, písmena také nejsou zaměňována za jiná písmena, písmena tvarově odpovídají normě. Ve větách nechybí slova; slova jsou použita ve správném tvaru. Z hlediska obsahu mohou být věty pokusem o souvislé vyprávění události či pro žáka zajímavého nebo důležitého (významného) momentu.

## Škála 2 pro vyhodnocení volného psaní v červnu

### a) Hodnocení technické úrovně textu (VPČ1)

Dosažená úroveň	Popis dosažené úrovně
0	Žák nakreslil pouze obrázek, téma kresby ovšem nekoresponduje se zadaným tématem.
A	Žák nakreslil obrázek. Obrázek obsahuje také písmena, která jsou nahodile rozmístěna v prostoru obrázku nebo vytvářejí „shluky“ písmen (pokusy o psaní slov a vět), ale tyto shluky nenaznačují význam slov. Jedná se spíše o pokus zápisu slova / slov.
B	Žák nakreslil obrázek. Obrázek doplnil textem (slovy nebo pokusem o zápis vět). Většina ze slov v rámci textu není zapsána korektně, v těchto slovech jsou např. vynechána některá z písmen, písmena jsou zaměňována za jiná písmena, některá z písmen tvarově neodpovídají normě (jsou zrcadlově obrácená atd.). Ve většině slov nejsou správně umístěna diakritická znaménka. Některá ze slov ve větě nejsou oddělena mezerami.
C	Žák nakreslil obrázek. Obrázek doplnil textem. Slova v rámci textu jsou většinou zapsána korektně, ve většině slov nejsou vynechána některá z písmen, písmena nejsou zaměňována za jiná písmena, písmena tvarově odpovídají normě (nejsou zrcadlově obrácená atd.). Ve většině slov jsou

	správně umístěna diakritická znaménka. Slova mohou být zapsána také ve fonetickém tvaru. Věty neobsahují správně umístěná interpunkční znaménka (chybí např. tečka za větou). Věty mohou obsahovat pokusy o psaní např. čárek, které však žák umísťuje dle „vlastních pravidel“. Některá ze slov ve větě nejsou oddělena mezerami (čárky mezi slovy mohou nahrazovat mezery).
D	Žák nakreslil obrázek. Obrázek doplnil textem. Slova v rámci textu jsou většinou zapsána korektně, ve většině slov nejsou vynechaná některá z písmen, písmena nejsou zaměňována za jiná písmena, písmena tvarově odpovídají normě (nejsou zrcadlově obrácená atd.). Ve většině slov jsou správně umístěna diakritická znaménka. Slova mohou být zapsaná také ve fonetickém tvaru. Některé ze zapsaných vět obsahují správně umístěná interpunkční znaménka (tečka za větou). Věty mohou obsahovat pokusy o psaní např. čárek, které však žák umísťuje „dle vlastních pravidel“. Slova ve větě jsou oddělena mezerami.
E	Žák nakreslil obrázek. Obrázek doplnil textem. Slova v rámci textu jsou většinou zapsána korektně, ve většině slov nejsou vynechaná některá z písmen, písmena nejsou zaměňována za jiná písmena, písmena tvarově odpovídají normě (nejsou zrcadlově obrácená atd.). Ve slovech jsou správně umístěna diakritická znaménka. Slova jsou zapsána ve správném tvaru (ne ve tvaru fonetickém). Věty obsahují správně umístěná interpunkční znaménka (tečka za větou). Slova ve větě jsou oddělena mezerami. Věty mohou obsahovat pokusy o psaní např. čárek, které však žák umísťuje „dle vlastních pravidel“.

#### b) Hodnocení formální a obsahové úrovně textu (VPČ2)


Dosažená úroveň	Popis dosažené úrovně
0	Žák nakreslil pouze obrázek, přičemž téma kresby koresponduje s tematikou prázdnin.
A	a) Žák napsal jednu větu. Tato věta se svým obsahem váže k tematice prázdnin. Věta je však syntakticky neúplná (např. „Jezdit na koni“), může mít také charakter spíše hesla (Indiánský tábor). b) Dílčí obrázky v rámci kresby žák doplnil jednotlivými (izolovanými) slovy, která korespondují se zadaným tématem (např. k obrázku bazénu zapsal slovo „bazén“).



B	Žák napsal jednu souvislou větu (nebo souvětí), která se významově váže k tematice (např. „Já se těším do Chorvatska, až budu plavat.“).
C	Žák napsal více vět (nebo souvětí), které však nenesou znaky souvislého vyprávění, mohou mít také charakter určitých popisů, které se vážou k jednotlivým dílčím obrázkům v rámci kresby (např. „Hraju si s tetou.“ „Potápím se.“ „Jsem v bazénu.“)
D	Žák napsal text, který má charakter krátkého, spíše souvislého vyprávění (minimálně 2 věty, popř. souvětí). V rámci textu se mohou objevit také věty syntakticky neúplné, ve větách mohou být vynechána také některá slova, některá ze slov ve větě mohou být v chybném tvaru (např. „Už se moc těším.“ „Už se poprvé k moři.“ „Už se těším poprvé do letadlo.“). Text působí spíše uceleně a je nositelem více, za sebou řazených informací nebo sdělení (např. „Těším se na prázdniny, protože pojedu za dědečkem pražským do Bechyně. A taky pojedeme na tábor koňskej.“). Pokud nejsou v textu použita interpunkční znaménka, která by zřetelně vymezovala jednotlivé větné celky, lze začátek a konec věty rozpoznat z větné stavby a z jejího obsahu.
E	Žák napsal text, který má charakter delšího (obsahově vyspělejšího), souvislého vyprávění. Většina vět je syntakticky úplných. Text působí uceleně a je nositelem více informací a sdělení za sebou v logickém sledu řazených či vzájemně propojených a na sebe navazujících (rozšiřujících). Text může nést také rysy krátkého příběhu (je v něm naznačen děj). Pokud nejsou v textu použita interpunkční znaménka, která by zřetelně vymezovala jednotlivé větné celky, lze věty v textu rozpoznat dle jejich stavby a z jejich významu.

## Příloha 2a: Tabulka pro vyhodnocení úrovně grafomotorických dovedností (test LTG).

9



**Testauswertung**

Die Bewertung der abgezeichneten Figuren erfolgt nach ihrer zeichnerischen Qualität. Für die Punktegebung (0 bis 2 Punkte) haben wir eine Tabelle mit Beispielen zusammengestellt. Zählen Sie die erzielten Punkte bei den neun Aufgaben zusammen, dann erhalten Sie die Gesamtpunktzahl für Test 8.

Gesamtpunktzahl = \_\_\_\_\_

Aufgabe	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte

96

Aufgabe	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte


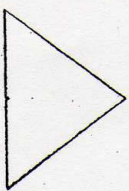

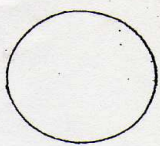
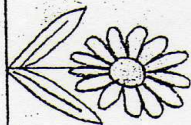



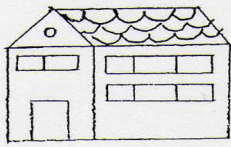
Suchen Sie in der Bewertungstabelle (unten) zuerst die Spalte mit der Altersgruppe Ihres Kindes heraus. In dieser Spalte stehen die Punkte untereinander. Gehen Sie die Reihe mit der erreichten Punktzahl nach rechts, dort finden Sie die Bewertung der Zeichentätigkeit. Sie sagt Ihnen, wie gut Ihr Kind im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern bei Test 8 abgeschnitten hat. Kreuzen Sie bitte das erzielte Ergebnis an.

**Bewertungstabelle**

Punkte		Altersgruppe in Jahren und Monaten										Bewertung der Zeichentätigkeit	Testergebnis ankreuzen
4;0-4;6	4;7-4;12	5;0-5;6	5;7-5;12	6;0-6;6	6;7-6;12	7;0-7;6	7;7-7;12	8;0-8;6	8;7-8;12	9;0-9;6	9;7-9;12		
13-18	13-18	14-18	16-18	17-18	17-18	18	sehr gut						
8-12	9-12	11-13	13-15	14-16	15-16	16-17	gut						
5-7	5-8	7-10	10-12	11-13	11-14	12-15	überdurchsch.						
2-4	3-4	5-6	6-9	8-10	8-10	9-11	unterdurchsch.						
1	2	3-4	4-5	6-7	6-7	7-8	gering						
0	0-1	0-2	0-3	0-5	0-5	0-6	sehr gering						

Was die Farben bedeuten, finden Sie in den Erläuterungen zur Bewertungstabelle von Test 1.

**Příloha 2b: Pracovní list pro vyhodnocení úrovně grafomotorických dovedností (test LTG).**



## Příloha 3: Soubor pracovních listů (březen – duben)

### 4. Hodnotící období (březen – duben)



## Pracovní list – 1. ročník

**Období: březen – duben (1)**

**Evaluační záměr:** Zjišťování úrovně v dovednosti čtení, tj. schopnosti fonemické a vizuální analýzy a syntézy, schopnosti korespondence grafém – foném při čtení a psaní. Zjišťování schopnosti uplatnit vlastní čtenářskou strategii při dekódování slova, schopnosti uplatnit funkčně čtenářské dovednosti (čtení s porozuměním), zjišťování úrovně jazykových znalostí. List je tematicky orientován na popis jako jeden ze slohových útvarů, se kterým se žáci seznamují na 1. stupni základní školy.

**Datum:**

### 1. Doplň věty podle skutečnosti:

Moje maminka se jmenuje.....

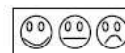
Moje maminka má .....vlasý a .....oči.

Ráda si obléká .....

Moje maminka má nejradši.....



Hodnocení: 4.1.1 Čtení s porozuměním ☐



### 2. Odpověz na otázky 1 slovem:

Kolik prstů máš na jedné ruce?.....

Jak se jmenuješ?.....

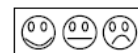
Jak se jmenuje tvůj kamarád?.....

Máš radši psy nebo kočky?.....

Jakou barvu máš nejradši?.....



Hodnocení: 4.1.2 Technika čtení a psaní ☐



Hodnocení: 4.1.3 Čtení s porozuměním ☐

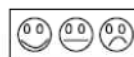
3. Vyber si otázku pro sebe a odpověz na ni:

Otázka pro holčičky:

Jak se jmenuje tvoje panenka nebo tvůj plyšák?.....

Otázka pro kluky:

Jaké je tvoje oblíbené auto?.....

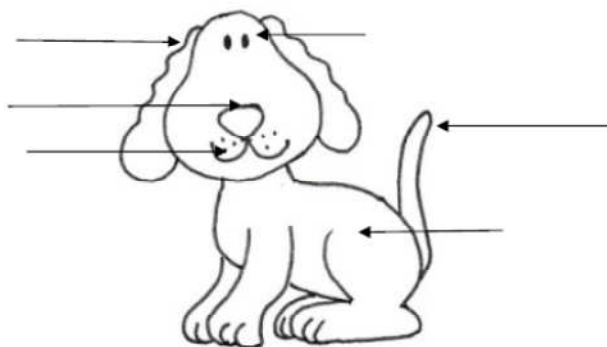


Hodnocení: 4.1.4 Čtení s porozuměním ☐

#### 4. Náš Ben

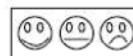
Náš pejsek Ben je veliký hafan. Má dlouhé uši, černý nos a kulaté oči. Čumáček má jako knoflík. Stále vrtí ocasem a jeho tlama se usmívá.

Podává nám tlapku.



Namaluj pejskovi obojek.

Napiš, co pes rád jí: .....



Hodnocení: 4.1.5 Aplikace ☐



Hodnocení: 4.1.6 Čtení s porozuměním ☐

## Pracovní list - 1. ročník

**Období:** březen – duben (2)

**Evaluační záměr:** Zjišťování schopnosti aktivního poslechu (čtení s porozuměním, vysuzování), posuzování schopnosti zvládat atributy techniky čtení a psaní, rozvíjet schopnosti užívat tyto činnosti funkčně, vlastní kreativita žáka.

**Datum:** .....(doporučeno v druhé polovině dubna)

Ondřej Sekora: Na dvoře si děti hrály

1. Děti si hrají

- na hřišti.
- v sadu.
- na dvoře.
- v lese.
- za domem.

Holčičky

- skáčou panáka.
- hrají si na písku.
- vozí kočárek s panenkou.
- skáčou gumu.

Uprostřed dvora je

- trávník s kopečky a stromy.
- jezíčko.
- bazén.
- kopice písku.

Knihu napsal Václav Čtvrtek.  
Ondřej Sekora.  
František Nepil.



Hodnocení: 4.2.1 Poslech s porozuměním (Čtení s porozuměním) ☐

2. Kolik si myslíš, že je na dvoře dětí?

víc než >10

= 10

méně než <10



Hodnocení: 4.2.2 Vysuzování ☐

3. Napiš, jak si rád hraješ ty. Nakresli do rámečku obrázek.



Hraji si \_\_\_\_\_ .



Hodnocení: 4.2.3 Aplikace ☐



4. Vyber z rámečků správné slovo a dopiš větu:

Děti, které zlobí, dělají..... .

popletu

neplechu

poplechu

zoplechu

napletu



Hodnocení: 4.2.4 Úroveň jazykových dovedností (Vztah ke čtení) ☐



5. Ondřej Sekora napsal knihu o..... .




Hodnocení: 4.2.5 Úroveň literárních znalostí (Vztah ke čtení) ☐





## Příloha 4: Výsledky vstupních testů žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub> (září)

ID	Jméno	VP	MP	FA	FS	LTG
ES2/1	David	6	6	3	0	11
ES2/2	Jakub	5	1	7	0	16
ES2/3	Tereza	3	0	3	0	15
ES2/4	Nikola	19	11	5	0	15
ES2/5	Kateřina S.	2	0	1	0	15
ES2/6	Anna	13	7	6	0	14
ES2/7	Veronika Z.	24	23	7	2	16
ES2/8	Kateřina V.	20	6	3	2	12

**Tabulka P4-1: Dosažené hodnoty ve vstupních testech žáků ES<sub>2</sub> (září, 2009)**

ID	Jméno	VP	MP	FA	FS	LTG
ES3/1	Stanislav	9	6	2	1	9
ES3/2	Jan K.	34	24	5	3	15
ES3/3	Zuzana	29	20	9	3	16
ES3/4	Barbora	26	12	7	2	16
ES3/5	Eliška	6	3	5	2	16
ES3/6	Veronika Ř.	11	5	6	0	15

**Tabulka P4-2: Dosažené hodnoty ve vstupních testech žáků ES<sub>3</sub> (září, 2010)**

## Příloha 5: Výsledky výstupních testů žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub> (prosinec)

ID	Jméno	VP	MP	FA	FS	LTG
ES2/1	David	34	34	9	3	17
ES2/2	Jakub	30	24	9	3	18
ES2/3	Tereza	34	32	9	2	16
ES2/4	Nikola	34	30	9	3	18
ES2/5	Kateřina S.	26	22	6	3	18
ES2/6	Anna	33	25	9	3	18
ES2/7	Veronika Z.	34	34	9	3	18
ES2/8	Kateřina V.	34	34	9	3	17

**Tabulka P5-1: Dosažené hodnoty ve výstupních testech žáků ES<sub>2</sub> (prosinec, 2009)**

ID	Jméno	VP	MP	FA	FS	LTG
ES3/1	Stanislav	34	34	9	3	16
ES3/2	Jan K.	34	34	9	3	18
ES3/3	Zuzana	34	32	9	3	18
ES3/4	Barbora	34	33	9	3	16
ES3/5	Eliška	34	31	9	3	17
ES3/6	Veronika Ř.	27	27	9	3	17

**Tabulka P5-2: Dosažené hodnoty ve výstupních testech žáků ES<sub>3</sub> (prosinec, 2010)**

## Příloha 6: Výsledky testu volného psaní (VPP) žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub> (leden)

ID	Jméno	VPP
ES2/1	David	5
ES2/2	Jakub	7
ES2/3	Tereza	7
ES2/4	Nikola	5
ES2/5	Kateřina S.	5
ES2/6	Anna	6
ES2/7	Veronika Z.	6
ES2/8	Kateřina V.	6

**Tabulka P6-1: Dosažené hodnoty v testu VPP u žáků ES<sub>2</sub> (leden, 2010)**

ID	Jméno	VPP
ES3/1	Stanislav	6
ES3/2	Jan K.	7
ES3/3	Zuzana	7
ES3/4	Barbora	5
ES3/5	Eliška	7
ES3/6	Veronika Ř.	7

**Tabulka P6-2: Dosažené hodnoty v testu VPP u žáků ES<sub>3</sub> (leden, 2011)**

ID	Jméno	Rozdíl mezi průměrnou hodnotou skupiny a dosaženou absolutní hodnotou žáka		
		KS1	KS2	ES
ES2/1	David	+2,30	+2,90	-1,19
ES2/2	Jakub	+4,30	+4,90	+0,81
ES2/3	Tereza	+4,30	+4,90	+0,81
ES2/4	Nikola	+2,30	+2,90	-1,19
ES2/5	Kateřina S.	+2,30	+2,90	-1,19
ES2/6	Anna	+3,30	+3,90	-0,19
ES2/7	Veronika Z.	+3,30	+3,90	-0,19
ES2/8	Kateřina V.	+3,30	+3,90	-0,19

**Tabulka P6-3: Rozdíly mezi průměrnými hodnotami skupin a absolutní hodnotami jednotlivých žáků ES<sub>2</sub> v parametru VPP (leden, 2010)**

ID	Jméno	Rozdíl mezi průměrnou hodnotou skupiny a dosaženou absolutní hodnotou žáka		
		KS1	KS2	ES
ES3/1	Stanislav	+3,30	+3,90	-0,19
ES3/2	Jan K.	+4,30	+4,90	+0,81
ES3/3	Zuzana	+4,30	+4,90	+0,81
ES3/4	Barbora	+2,30	+2,90	-1,19
ES3/5	Eliška	+4,30	+4,90	+0,81
ES3/6	Veronika Ř.	+4,30	+7,90	+0,81

**Tabulka P6-4: Rozdíly mezi průměrnými hodnotami skupin a absolutními hodnotami jednotlivých žáků ES<sub>3</sub> v parametru VPP (leden, 2011)**

**Příloha 7: Výsledky testu volného psaní (VPČ1 a VPČ2) žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub> (červen)**

ID	Jméno	VPČ1	VPČ2
ES2/1	David	4	5
ES2/2	Jakub	3	5
ES2/3	Tereza	5	5
ES2/4	Nikola	4	5
ES2/5	Kateřina S.	3	4
ES2/6	Anna	3	4
ES2/7	Veronika Z.	4	4
ES2/8	Kateřina V.	4	4

**Tabulka P7-1: Dosažené hodnoty v testu VPČ1 a VPČ2 u žáků ES<sub>2</sub> (červen, 2010)**

ID	Jméno	VPČ1	VPČ2
ES3/1	Stanislav	4	5
ES3/2	Jan K.	3	5
ES3/3	Zuzana	5	5
ES3/4	Barbora	3	5
ES3/5	Eliška	4	5
ES3/6	Veronika Ř.	3	5

**Tabulka P7-2: Dosažené hodnoty v testu VPČ1 a VPČ2 u žáků ES<sub>3</sub> (červen, 2011)**

ID	Jméno	Rozdíl mezi průměrnou hodnotou skupiny a dosaženou absolutní hodnotou žáka		
		KS1	KS2	ES
ES2/1	David	+1,80	+1,62	+0,19
ES2/2	Jakub	+0,80	+0,62	-0,81
ES2/3	Tereza	+2,80	+2,62	+1,19
ES2/4	Nikola	+1,80	+1,62	+0,19
ES2/5	Kateřina S.	+0,80	+0,62	-0,81
ES2/6	Anna	+0,80	+0,62	-0,81
ES2/7	Veronika Z.	+1,80	+1,62	+0,19
ES2/8	Kateřina V.	+1,80	+1,62	+0,19

**Tabulka P7-3: Rozdíly mezi průměrnými hodnotami skupin a absolutními hodnotami jednotlivých žáků ES<sub>2</sub> v parametru VPČ1 (červen, 2010)**

ID	Jméno	Rozdíl mezi průměrnou hodnotou skupiny a dosaženou absolutní hodnotou žáka		
		KS1	KS2	ES
ES3/1	Stanislav	+1,80	+1,62	+0,19
ES3/2	Jan K.	+0,80	+0,62	-0,81
ES3/3	Zuzana	+2,80	+2,62	+1,19
ES3/4	Barbora	+0,80	+0,62	-0,81
ES3/5	Eliška	+1,80	+1,62	+0,19
ES3/6	Veronika Ř.	+0,80	+0,62	-0,81

**Tabulka P7-4: Rozdíly mezi průměrnými hodnotami skupin a absolutními hodnotami jednotlivých žáků ES<sub>3</sub> v parametru VPČ1 (červen, 2011)**

ID	Jméno	Rozdíl mezi průměrnou hodnotou skupiny a dosaženou absolutní hodnotou žáka		
		KS1	KS2	ES
ES2/1	David	+3,00	+3,34	+0,31
ES2/2	Jakub	+3,00	+3,34	+0,31
ES2/3	Tereza	+3,00	+3,34	+0,31
ES2/4	Nikola	+3,00	+3,34	+0,31
ES2/5	Kateřina S.	+2,00	+2,34	-0,69
ES2/6	Anna	+2,00	+2,34	-0,69
ES2/7	Veronika Z.	+2,00	+2,34	-0,69
ES2/8	Kateřina V.	+2,00	+2,34	-0,69

**Tabulka P7-5: Rozdíly mezi průměrnými hodnotami skupin a absolutními hodnotami jednotlivých žáků ES<sub>2</sub> v parametru VPČ2 (červen, 2010)**

ID	Jméno	Rozdíl mezi průměrnou hodnotou skupiny a dosaženou absolutní hodnotou žáka		
		KS1	KS2	ES
ES3/1	Stanislav	+3,00	+3,34	+0,31
ES3/2	Jan K.	+3,00	+3,34	+0,31
ES3/3	Zuzana	+3,00	+3,34	+0,31
ES3/4	Barbora	+3,00	+3,34	+0,31
ES3/5	Eliška	+3,00	+3,34	+0,31
ES3/6	Veronika Ř.	+3,00	+3,34	+0,31

**Tabulka P7-6: Rozdíly mezi průměrnými hodnotami skupin a absolutními hodnotami jednotlivých žáků ES<sub>3</sub> v parametru VPČ2 (červen, 2011)**

## Příloha 8: Ukázky z volného psaní žáků ES<sub>2</sub> a ES<sub>3</sub>



Obrázek P8-1. Tereza, 10. 9. 2009



Obrázek P8-2. Tereza, 18. 9. 2009



Obrázek P8-3. Tereza, 18. 9. 2009



Obrázek P8-4. Kačenka V., 18. 9. 2009



Obrázek P8-5. Eliška, 21. 10. 2010



Obrázek P8-6. Honzík K., 21. 10. 2010



Obrázek P8-7. Bára, 20. 9. 2010



Obrázek P8-8. Honzík K., 20. 9. 2010



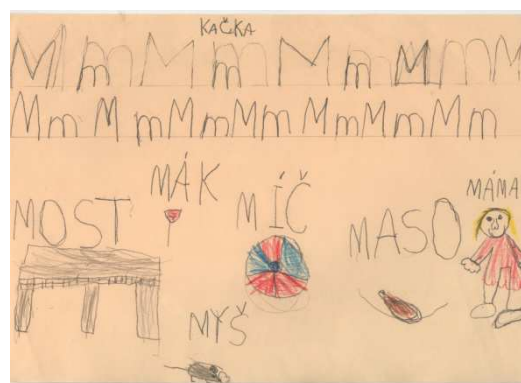
Obrázek P8-9. Honzík K., 1. 10. 2010



Obrázek P8-10. Eliška, 1. 10. 2010



Obrázek P8-11. Anička, 12. 10. 2009



Obrázek P8-12. Kačka S., 12. 10. 2009





Obrázek P8-13. Kačenka V., 22. 10. 2009



Obrázek P8-15. Kačenka V., 18. 11. 2009



Obrázek P8-17. Kačenka V., 25. 11. 2009

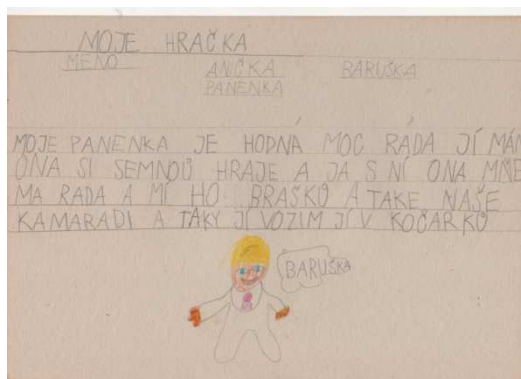
Obrázek P8-14. Terezka, 22. 10. 2009



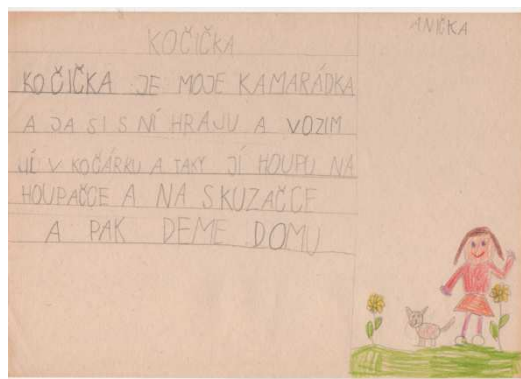
Obrázek P8-16. Terezka, 18. 11. 2009



Obrázek P8-18. Terezka, 25. 11. 2009

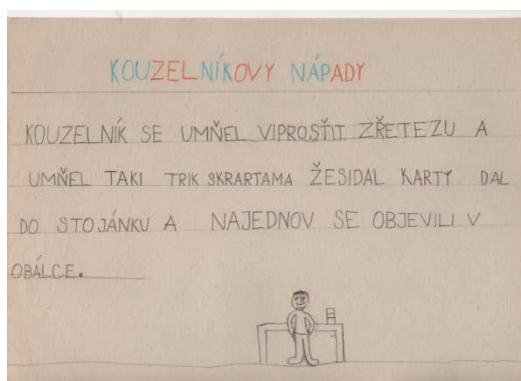


Obrázek P8-19. Anička, 8. 3. 2010

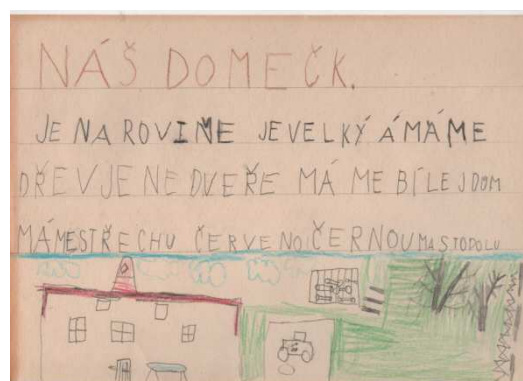


Obrázek P8-20. Anička, 25. 3. 2009





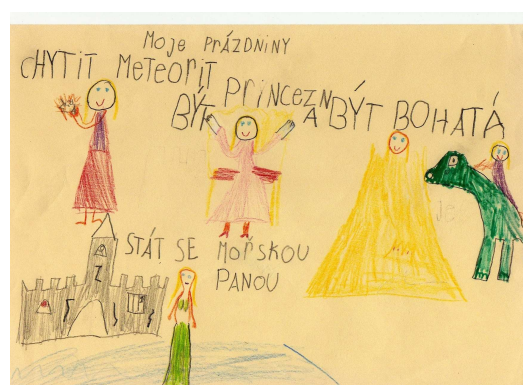
Obrázek P8-21. Kubík, 18. 3. 2009



Obrázek P8-22. David, 30. 4. 2009



Obrázek P8-23, Tereзка, 20. 10. 2009



Obrázek P8-24, Monika, 5. 2. 2007<sup>427</sup>

<sup>427</sup> Ukázka produktu žákyně (školní rok 2007-2008)

## Příloha 9: Frekvenční tabulky dosažených relativních četností v jednotlivých ověřovaných úlohách

Škála	Čtení s porozuměním ( $f_i$ )					TČP ( $f_i$ )	Aplikace ( $f_i$ )			VS ( $f_i$ )	Vztah ke čtení ( $f_i$ )		
	4.1. 1	4.1. 3	4.1. 4	4.1. 6	4.2. 1	4.1. 2	4.1. 5	4.2. 3	4.3. 1	4.2. 2	4.2. 4	4.2. 5	4.3. 2
A	0,83	1,00	0,83	0,67	0,50	0,83	0,83	1,00	1,00	1,00	1,00	0,33	0,33
B	0,17	0,00	0,17	0,33	0,50	0,17	0,17	0,00	0,00	/	/	/	0,33
C	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	/	/	/	0,33
D	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	/	/	/	0,00
E	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,67	0,00
$\Sigma_n$	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

Tabulka P9-1: Relativní četnosti v ověřovaných úlohách – Experimentální skupina (ES<sub>3</sub>)

Škála	Čtení s porozuměním ( $f_i$ )					TČP ( $f_i$ )	Aplikace ( $f_i$ )			VS ( $f_i$ )	Vztah ke čtení ( $f_i$ )		
	4.1. 1	4.1. 3	4.1. 4	4.1. 6	4.2. 1	4.1. 2	4.1. 5	4.2. 3	4.3. 1	4.2. 2	4.2. 4	4.2. 5	4.3. 2
A	0,50	0,50	0,50	0,63	0,50	0,25	0,38	0,38	1,00	0,50	1,00	0,00	0,25
B	0,25	0,12	0,00	0,00	0,25	0,12	0,25	0,00	0,00	/	/	/	0,38
C	0,12	0,38	0,00	0,25	0,25	0,25	0,25	0,38	0,00	/	/	/	0,25
D	0,13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,38	0,12	0,24	0,00	/	/	/	0,12
E	0,00	0,00	0,50	0,12	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	0,00	1,00	0,00
$\Sigma_n$	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

Tabulka P9-2: Relativní četnosti v ověřovaných úlohách – Kontrolní skupina 3 (KS3)

Škála	Čtení s porozuměním ( $f_i$ )					TČP ( $f_i$ )	Aplikace ( $f_i$ )			VS ( $f_i$ )	Vztah ke čtení ( $f_i$ )		
	4.1. 1	4.1. 3	4.1. 4	4.1. 6	4.2. 1	4.1. 2	4.1. 5	4.2. 3	4.3. 1	4.2. 2	4.2. 4	4.2. 5	4.3. 2
A	0,15	0,60	0,55	0,65	0,35	0,30	0,45	0,15	0,70	0,55	0,65	0,75	0,20
B	0,45	0,30	0,00	0,10	0,35	0,45	0,30	0,25	0,20	/	/	/	0,15
C	0,30	0,00	0,00	0,10	0,15	0,05	0,20	0,20	0,10	/	/	/	0,30
D	0,05	0,00	0,00	0,05	0,10	0,05	0,00	0,35	0,00	/	/	/	0,20
E	0,05	0,10	0,45	0,10	0,05	0,15	0,05	0,05	0,00	0,45	0,35	0,25	0,15
$\Sigma_n$	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

Tabulka P9-3: Relativní četnosti v ověřovaných úlohách – Kontrolní skupina 4 (KS4)

Škála	Čtení s porozuměním ( $f_i$ )					TČP ( $f_i$ )	Aplikace ( $f_i$ )			VS ( $f_i$ )	Vztah ke čtení ( $f_i$ )		
	4.1. 1	4.1. 3	4.1. 4	4.1. 6	4.2. 1	4.1. 2	4.1. 5	4.2. 3	4.3. 1	4.2. 2	4.2. 4	4.2. 5	4.3. 2
A	0,59	0,59	0,59	0,47	0,18	0,24	0,35	0,18	0,88	0,29	0,35	0,82	0,00
B	0,29	0,17	0,00	0,12	0,35	0,47	0,35	0,35	0,12	/	/	/	0,41
C	0,12	0,06	0,00	0,06	0,18	0,18	0,12	0,35	0,00	/	/	/	0,18
D	0,00	0,12	0,00	0,06	0,12	0,06	0,00	0,00	0,00	/	/	/	0,29
E	0,00	0,06	0,41	0,29	0,18	0,06	0,18	0,12	0,00	0,71	0,65	0,18	0,12
$\Sigma_n$	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

**Tabulka P9-4: Relativní četnosti v ověřovaných úlohách – Kontrolní skupina 5 (KS5)**